التعليم فى ضوء التجارب (٨)

تقدم التلميذ فى المدرسة الابتدائية

تأليف : ويلارد الزبرى
ترجمة : الدكتور محمد خليفة بركات
مراجعة وتقديم : محمد السيد روحه

مجموعة الكتب الدراسية والمراجع الأمريكية المترجمة

تقدم التلاميذ في المدرسة الابتدائية

نشر هــذا الكتــاب بالاشتراك

مــع

مؤســـسة فرانكلين للطباعة والنشر

القــاهرة — نيويورك

يناير سنة ١٩٦٥

التعليم فى ضوء التجارب (٨)
بإشراف
محمد السيد روحه

تقدم التلميذ فى المدرسة الابتدائية

تأليف
ويلارد الزبرى
أستاذ التربية بكلية المعلمين – جامعة كلومبيا

ترجمة
الدكتور محمد خليفة بركات
مدير عام السكرتيرية الفنية للتخطيط
بوزارة التربية والتعليم

مراجعة وتقديم
محمد السيد روحه
وكيل وزارة التربية والتعليم
للمتابعة والتقويم

الناشر
دار النهضة العربية
٣٢ شارع عبد الخالق ثروت – القاهرة

محتويات الكتاب

صفحة

تقديم

بقلم

محمد السيد روحه

وكيل وزارة التربية والتعليم لشئون المتابعة والتقويم

تعتبر المرحلة الابتدائية أخطر مراحل التعليم وأهمها ، لأنها تتناول معظم أطفال الجيل الناشئ بالرعاية والتربية ، ونسبة كبيرة من هؤلاء الأطفال تحول بينهم وبين إتمام الدراسة فى المراحل الأعلى ظروف مادية واقتصادية لعدم كفاية الأماكن المتاحة فى المراحل الأعلى .

ولهذا يهتم المربون بتنظيم العمل فى هذه المرحلة بما يهيئ للتلاميذ الصحة النفسية ، ويحميهم من تعقد النظم التى تؤثر فى إقبالهم على الدراسة بالروح المرغوبة .

ولعل نظام نقل التلاميذ بالمرحلة الابتدائية يعتبر أهم مشكلة يواجهها المربون فى جميع بلاد العالم .

ويوضح هذا الكتاب الكثير من الأنظمة المتبعة فى جهات كثيرة من العالم ، وما يصادف هذه الأنظمة من نجاح وإخفاق نتيجة التطبيق العملى .

وقد تناول الفصل الأول فكرة تقسيم المدرسة إلى

صفوف محددة المستوى ، وفكرة النجاح والرسوب ، وما يترتب عليها من نتائج .

وتناول الفصل الثانى الأسباب التى يستند إليها المعلمون فى ترسيب التلاميذ مثل : ضعف التحصيل، وعدم القدرة على مسايرة الزملاء ، والمواظبة غير المنتظمة ، واعتبارهم أن الرسوب حافز على العمل ، مع مناقشة كل واحد من هذه الأسباب .

وتناول الفصل الثالث النظرية الحديثة لتقدم التلاميذ ، ونقلهم من صف إلى صف ، والتخلص من فكرة الرسوب ، وما يمكن اتباعه من إجراءات أخرى لمعالجة تخلف التلاميذ .

وتناول الفصل الرابع فكرة تصنيف التلاميذ ، ووضعهم فى مجموعات دراسية ، والأسس التى يبنى عليها هـذا التصنيف .

وتناول الفصل الخامس فكرة المجموعات المتجانسة ، وأسس هذا التجانس ، مع ما يكشف ذلك من صعوبات عملية . وما يطرأ على هذا التجانس من تغير نتيجة ظروف النمو وعوامله المختلفة ، مما يجعل تجميع التلاميذ عملية متغيرة .

وتناول الفصل السادس الدراسات المشتركة بين المعلمين

والإدارة المدرسية لتحديد أى العوامل فى نمو ونضج التلاميذ ينبغى أن تعتبر الأساس المحدد لتوزيع التلاميذ فى مجموعات دراسية .

وتناول الفصل السابع فكرة إعطاء الدرجات ، ونظم وتقدير أعمال التلاميذ والإجراءات المستخدمة فى التقويم المدرسى ، وما يوجه إليها من انتقادات ، وتأثيرها فى كل من المعلمين والتلاميذ .

وتناول الفصل الثامن تقارير المدرسة عن التلاميذ من حيث محتويات هذه التقارير ، وطريقة التعاون بين المدرسة والمنزل فى الإفادة منها لتحسين أحوال التلاميذ .

وسيجد القارئ فى هـــذا الكتاب آراء مختلفة يمكن الاسترشاد بها فى نظرتنا إلى المدرسة الابتدائية ورسالتها ، ويمكن أن يفيد منها القائمون على شئون المدرسة الابتدائية فى تنظيم العمل بها ، وبالأخص من حيث نظم تقويم التلاميذ ، وتقدمهم فى المدرسة الابتدائية .

وقد قام بتأليف الكتاب ويلارد إلزبرى ، وهو من أساتذة التربية بجامعة كولومبيا ، وتعتبر آراؤه حجة فى ميدان التعليم الابتدائى .

وقام بترجمة الكتاب إلى اللغة العربية الدكتور محمد خليفة بركات ، وهو ممن خبروا التعليم الابتدائى ، واشتركوا فى وضع الأسس المتبعة فى تقويم التلاميذ فى مدارسنا ، فجاءت ترجمته معبرة عن الحقائق التى أوردها المؤلف ، مع الدقة والأمانة فى عرض هذه الآراء .

والله نسأل أن يحقق هذا الكتاب الغرض الذى وضع من أجله ، وهو مساعدة المدرسين والآباء على تفهم مشكلات المدرسة الابتدائية .

والله ولى التوفيق .

لماذا هــذا الكتاب

بقـــلم

حسن جلال العروسى

هذا الكتاب هو الثامن من سلسلة كتب « التعليم فى ضوء التجارب » ، والتى تعنى كتبها بفهم سلوك الأطفال وتحسين قدراتهم ، والتعاون بين الآباء والمدرسين والأطفال الموهوبين والبطيئى التعلم وغير ذلك من الموضوعات التى تهم الآباء والمعلمين ، باعتبارهم مسئولين فيما بينهم عن تنشئة الأطفال ، وإعدادهم ليكونوا رجالا نافعين يقومون بالدور الذى ينتظره منهم المجتمع .

ولاختيار كتب هذه السلسلة قصة أود أن أشرك القارئ معى فى تتبعها ؛ ذلك أن الأستاذ محمد سليمان شعلان ، مدير عام تخطيط التعليم الابتدائى ودور المعلمين بوزارة التربية والتعليم ، تقدم إلى المؤسسة ، مقترحا ترجمة طائفة من كتبها بعد أن أعجب بها لما تضم من توجيهات للمعلمين تفيدهم فى شتى النواحى ، وتطلعهم على حصيلة الخبرات التى اكتسبها زملاء لهم فى بلاد أخرى .

وكان الإجراء التالى هو عرض هذه السلسلة من الكتب على اللجنة الاستشارية التنظيمية الداخلية للكتب الدراسية ، وهى التى تنظر فى اختيار وترجمة أكثر الكتب صلاحية للطلاب والمعلمين وغيرهم ، وتضم ممثلين للهيئات المعنية بشئون المكتبة العربية ، والحريصة على تزويدها بأمهات الكتب والمراجع المترجمة فى كل علم وفن ، فليس ثمة شك فى أن اختيار الكتاب الصالح للترجمة مرحلة من أشق المراحل وأكثرها صعوبة ، وقد جرت العادة على التدقيق فى اختيار أنسب الكتب وأصلحها ، فإذا كان الكتاب الجيد والكتاب الردىء يحتاج كل منهما إلى نفس النفقات لترجمته وإخراجه ، فلماذا لا نختار الكتاب الأفضل ؟

أقرت اللجنة صلاحية كتب هذه السلسلة بصفة مبدئية ، وأصدرت توصيتها بفحصها ودراستها بوساطة المتخصصين من رجال التربية والتعليم : ولقد قام هؤلاء مشكورين بأداء المهمة التى وكلت إليهم على خير وجه ، وقدموا تقارير تبين قيمة كل كتاب ، ومدى الفائدة التى تعود على المعلمين من نشر هذه الكتب المفيدة .

كذلك وقع اختيار اللجنة على نخبة ممتازة من الأساتذة العرب لترجمة هذه الكتب ، كما وقع اختيارها على مرب فاضل خبر التعليم فى مراحله المتعددة ، ولمس احتياجاته ، وعاش فيها ، ذلكم هو الأستاذ الكبير محمد السيد روحه وكيل وزارة التربية والتعليم لشئون المتابعة والتقويم ، ورئيس اللجنة الاستشارية التنظيمية الداخلية للكتب الدراسية ، ليقوم بالإشراف على ترجمتها ومراجعة كل كتاب منها والتقديم له .

ومما هو جدير بالذكر أن القائمين بالترجمة يتوخون الدقة فى اختيار المصطلحات وسلامة الترجمة محافظة على الأمانة العلمية الواجبة ، فلا شك أن إخراج هذه الكتب على خير وجه وفى أكمل صورة ، يعتبر إسهاما فى النهضة الثقافية ، يوفر للمعلمين فى بلادنا من الكتب ما يزيد من خبرتهم ، خدمة لأبنائنا الطلاب ، وإرساء للأسس التى يقوم عليها مجتمعنا الجديد .

والكتاب الذى بين أيدينا يتناول موضوعات لها أهميتها ، مثل النقل فى المدرسة الابتدائية ، ولماذا يرسب

التلاميذ ، كما يعالج هذه المشكلة الخطيرة فيقدم لنا النظرية الحديثة فى العمل المدرسى ، وكيف يجب أن يوزع التلاميذ على الفصول ، والصورة التى يجب أن يكون عليها التعاون بين المدرس والإدارة فى دراسة مشكلة توزيع التلاميذ .

مقدمة المحرر

هناك تنظيمات إدارية كثيرة تستخدم فى المدارس ، ومن بين هذه التنظيمات توزيع التلاميذ فى مجموعات مدرسية ، ونظم نقلهم من صف إلى آخر ، ونظم تقويم أعمالهم بالدرجات المدرسية . وتؤثر هذه التنظيمات فى حياة الأطفال تأثيرا واضحا ، والطريقة التى تتبعها المدرسة فى تنفيذ هذه التنظيمات تؤثر أيضاً تأثيراً كبيراً فى كل طفل ، كما أن علاقات الطفل بزملائه الأطفال ، وعلاقاته بإخوته ووالديه تتأثر بمكانة الطفل فى هذه المجموعات المدرسية وبنظام نقله من صف إلى صف تال ، وبما يحصل عليه من الدرجات المدرسية . ولهذا فمن المهم جداً أن تكون التنظيمات التى تطبقها المدارس فى هذه النواحى متمشية مع النظريات التربوية السليمة .

وقد تعرضت المشكلات المختلفة المتعلقة بنظم تصنيف التلاميذ وتقويمهم لدراسات وبحوث كثيرة . وقد تقدمت هذه البحوث تقدما كبيراً منذ بدأت الدراسة الأولية فى هذا الميدان فى الفترة المبكرة من القرن الحالى ،

ولهذا يوجد الآن الكثير من النتائج ذات الشأن فى هذه المجالات ؛ نتائج يمكن أن تعطينا نظرية متكاملة تساعد على معالجة هذه المشكلات . ويبدو ، على أية حال ، أن التطبيق السليم يجب أن يبنى على الاستعانة بالنتائج التجريبية السابقة والإحاطة بالجوانب المتكاملة للنظرية . ومن أجل هذا فمن المفيد تجميع هـــذه السلسلة من الدراسات — التى تختص بالاقتراحات العملية المساعدة على تحسين العملية التربوية فى كتيب يعالج هذه الموضوعات التى تؤثر كثيراً فى عمل المعلمين اليومى مع الأطفال . هذا ولا نستطيع أن نؤكد بصورة قاطعة أن نظم وضع التلاميذ فى مجموعات أو نقلهم من صف إلى صف ، أو تقديرهم بالدرجات المدرسية ، ينبغى أن تكون متمشية مع نظرية بعينها من النظريات التربوية ، خصوصاً إذا كان علينا أن نصل إلى أفضل النتائج التربوية .

وقد أتيح للأستاذ « إلزبرى » خبرة ممتازة لعلاج هذه المشكلات ، وذلك بحكم عمله مديراً للبحوث فى منطقة تعليمية ، كما أنه حصل على خبرة تطبيقية ومباشرة فى التصرف إزاء هذه المشكلات . وقد سنحت له عدة فرص خلال البحوث التربوية التى قام بها فى عدة مناطق تعليمية

أدت إلى اتساع خبرته بهذا النوع من المشكلات . وقد نتج عن قيامه بالتدريس وتوجيهه للبحوث الميدانية زيادة فهمه الثاقب للجوانب النظرية للمشكلة . ويبدو كل هذا واضحاً فى هذا الكتيب الذى سيجد النظار والمشرفون والمعلمون فيه مصدر معاونة مباشرة لهم .

هوليز ل . كازول

تصدير المؤلف

منذ عهد قريب كان لا يتاح للمعلمين – باستثناء أولئك الذين يعملون فى مدارس ذات فصل أو فصلين – إلا قدر يسير من المشاركة فى تحديد النظم التى تتبع فى معاملة التلاميذ. وكانت هذه الأمور الفنية – التى تتمثل فى تقسيم الفصول والشعب الدراسية ، ونظم النقل من صف إلى صف ، وطرق تقدير درجات التلاميذ فى المواد المدرسية – تعتبر أمراً يختص به ناظر المدرسة أو مشرف المدارس . وفى الوقت الذى كان فيه على المعلمين مسئوليات تتعلق بكل من الميادين الإدارية السابقة ، كان النظار وما زالوا حتى وقت قريب يحددون لهم إطار العمل الذى يرخص لهم أن يعملوا فى نطاقه ، وتتضح هـــذه الحقيقة فى أنه بالرغم من أن للمعلمين سلطة مطلقة فى منح التلاميذ الدرجات المدرسية ، فإنه لا يسمح لهم – عادة – بإدخال أى تعديل يسير على معايير نقل التلاميذ من صف إلى صف . وكذلك تحددت بطريقة غير مباشرة مسئوليات المعلمين فى وضع التلاميذ فى مجموعات الصف . ورغم ذلك فقد استطاع بعض المعلمين

أن يشاركوا فى عمل وتعديل بعض النظم المتعلقة بتصنيف التلاميذ فى صفوف ، أو توزيعهم فى مجموعات :

ولكن الظروف قد تغيرت وأخذت النظم القديمة فى الإدارة المدرسية تخــلى السبيل تدريجيا للنظم الجديدة . وأصبحت الديموقراطية هى السمة المميزة التى تتضح فى كثير من أنظمة المدارس — من حيث ضمان حق كل فرد فى الاشتراك فى إعداد البرامج وتخطيط النظم الإدارية المتعلقة بحياة التلاميذ المدرسية . وقد وضعت هذه المسئولية أمام المعلمين كثيراً من المشكلات التى كانت تحلها سابقا الإدارة المركزية ، أو المشرف العام على المدارس باستشارة النظار ؛ ومن أجل ذلك أصبح يطلب من المعامين — حاليا — تقويم النظم التى تتصل بعملهم مباشرة . وقد كان لهذا الاشتراك فى ممارسة النواحى التنظيمية آثاره ودلالاته بالنسبة لأعضاء مهنة التعليم ، إذ أنه يفترض ، توافر الرغبة عند المعلمين فى ازدياد اهتمامهم وجهدهم بما هو أوسع من مجرد العمل فى حدود فصولهم الخاصة ، كما أنها تتطلب من المعلمين الإلمام بالنظريات الحديثة للتنظيم والإدارة المدرسية ، والوعى بالأسس النفسية لنمو الطفل :

ونظراً لعدم توافر المادة العلمية الخاصة بالتنظيمات والإدارة المدرسية ، فمن المهم جداً تزويد المعلمين بالأسس والنظريات العلمية التي توجد حتى الآن ، على أن يختبروا هذه النظريات في ضوء التطبيق بمقياس المنطق والخبرة العملية في الفصول الدراسية . وبهذه الطريقة يمكن أن يطمئن الرأي العام إلى سلامة التنظيمات الجديدة التي تدخلها المدارس .

ويتوقف نجاح النظام العام للإدارة المدرسية على نجاح التنظيمات المتعلقة بتقدير تقدم التلاميذ ، ودرجاتهم المدرسية ، وتقسيمهم إلى مجموعات ، إذ أن هذه النظم لا تكشف فقط عن فلسفة الناظر وهيئة التدريس التربوية ، بل إنها أيضا تدل على مدى فاعلية التعليم ؛ وقد وضع هذا الكتيب لتأكيد أهمية هذه النظم الإدارية ، ولتأكيد الاتجاه الديموقراطي الذي يبدو في مشاركة المعلم في تشكيل النظم المدرسية .

الفصل الأول

نظم النقل في المدرسة الابتدائية

ينتج اهتمام المعلمين بمشكلات الإدارة المدرسية – عادة – من موقف محير ، أو مقلق ، يحدث فى حجرة الدراسة ويتضمن سلوك التلميذ ، أو من النظم التى تمس حياة المعلم الشخصية . من حيث رغد العيش وما إليه . وتهتم جمعيات المعلمين ، أولا ، بالجانب الأخير من الأمور الإدارية ، كما أنهم يوجهون قدراً كبيراً من الوقت والجهد لتلك الأمور التى تتمثل فى قوائم المرتبات ، ونظم الإجازات المرضية ، والحقوق المالية . وفى نفس الوقت الذى نستطيع أن ندرك فيه أهمية هذه الحقيقة ، فإن أخذ الشئون الداخلية للمدرسة فى الاعتبار ، يعتبر أمراً له نفس الدرجة من الأهمية ، من أجل سعادة ونجاح المعلمين . ويرجع ذلك إلى أن العلاقات اليومية بين المعلم والتلاميذ تؤثر فى عملية التدريس ، وتجعل منها عبثا لا يحسدون عليه ، أو خبرات ممتعة . ومن

بين التنظيمات الإدارية التى ترتكز بطريقة مباشرة على عمل المعلم ، تلك التنظيمات المتعلقة بقياس سرعة تقدم الأطفال .

وتقدم التلميذ قد لا يبدو مشكلة ذات أهمية كبرى بالنسبة لعدد كبير من الملاحظين ؛ فنى المدرسة الابتدائية العادية (التى تعتبر صورة مماثلة لجميع المدارس) فى الولايات المتحدة ، يلتحق التلاميذ بالمدرسة فى سن السادسة تقريبا ، وينتظر منهم أن يقضوا سنة تقريبا فى كل صف ، حيث يكتسبون خبرات المواد الدراسية المخصصة لهذا الصف .

ويستطيع معظم التلاميذ أن يصلوا إلى المستويات أو المعايير الموضوعة فى الزمن المسموح به ، ويقضى عدد قليل من التلاميذ سنة ثانية ، وربما سنة ثالثة ، فى صف أو أكثر . ويستعد التلاميذ ذوو القدرة المتوسطة للالتحاق بالمدرسة الإعدادية عند سن ١٢ سنة ، ويظل الأبطأ تعلما فى المدرسة الابتدائية حتى سن ١٣ سنة أو ١٤ أو ١٥ سنة ، ويتوقف ذلك على عدد الصفوف التى أعادوا الدراسة فيها .

ولا تختلف الإجراءات المستخدمة حاليا اختلافاً كبيراً ومن أوجه متعددة عن تلك التى كانت سائدة خلال النصف الثانى من القرن الماضى ، والتى جاءت بعد تنظيم المدارس

ذات الصفوف . فقد أدخل نظار المدارس الحالية قدراً من التعديلات ، مثل الاختبارات المقننة – التى زادت من قدر الموضوعية فى طرق التقويم ، ووسائل التدريس العلاجى التى زادت من فاعلية التعليم ، ولكن النظام الأساسى للتقدم المدرسى ظل كما هو منذ قرن مضى تقريبا .

وقد وافق الآباء والمعلمون ونظار المدارس ، أساسا ، على هذا المفهوم فى التنظيم المدرسى ، كما أنهم يميلون إلى قبوله دون تساؤل ، لأنه يبدو منطقيا جدا فى نظرهم ، بالإضافة إلى أن معظمهم على خبرة به لأنهم التحقوا بمدارس عملت تبعا للمبادئ التى سبق وصفها : ومن ثم فإنهم يواجهون عدة مصاعب عند بحث مدى إمكان وضع أى خطة أخرى لتقدم التلميذ : ولذلك ، ينبغى – مع استعراض المشكلات الواقعية فى حجرات الدراسة والتى صاحبت التنظيمات الإدارية التى استخدمت قرنا من الزمان – على كل معلم أن يختبر النظرية التربوية الكامنة وراء هذه التنظيمات ، كما أنه ينبغى له أن يدرس آثار هذه التنظيمات فى الطفل الفرد وفى الإجراءات المستخدمة فى حجرة الدراسة ، فبالتقويم المستمر الذى يقوم على فهم ،

والذى يقوم به المعلمون ، وفى ضوء النظريات والتطبيقات ، يمكن لنا أن نتوقع حدوث تحسن .

تطبيق نظرية مستويات الصفوف

يطلق بعض التربويين على وجهة النظر الكامنة وراء الإجراءات التقليدية لتقدم التلاميذ اسم نظرية « مستويات الصفوف » . ويستحق المنطق الذى تستقر عليه هذه الخطة المتبعة فى هذا التصنيف أن يكون موضع اعتبار ، ويتمثل المبدأ الأول فى هذا المنطق فى أن هناك قدراً من المعرفة الأساسية يجب أن تتوافر لكل التلاميذ فى المدرسة الابتدائية ، وأن هذه المعرفة يمكن ، بل وينبغى ، أن تنظم وتعلم فى نوع من التتابع المنتظم . كما أن هذه النظرية تؤمن بأن معايير أو مستويات التحصيل يمكن أن توضح بطريقة ميسورة لكل من صفوف المرحلة الابتدائية الستة ، وأنه يمكن للمعلمين والنظار حصر المعرفة والمهارات الذاتية على اتساق مع معايير الصف الموضوعة . ولكن الملاحظ فعلا أن مستويات التحصيل غير ثابتة ، وأن هذه المستويات قد تحددت فى الغالب بدون الرجوع إلى نتائج البحوث أو حكم المربين ذوى الكفاية ، كما أنه لم يتح لمواد المنهج أن تصنف وتوزع على الصفوف المختلفة نتيجة الاستعانة بآراء الخبراء

والفنين فى هذا الصدد . وترتب على ذلك وجود قصور كبير فى التنسيق بين طبيعة هذه المواد التى تدرس ، وبين المعرفة والمهارة المطلوبة .

ويقاس التقدم من صف إلى صف آخر ، عادة ، بمقدار التحصيل فى القراءة ، والتهجى ، والحساب ، والدراسات الاجتماعية . ورغم ذلك يعترف المعلمون بوجود أنواع أخرى من الخبرات الإنسانية القيمة ، لا يمكن اختزالها إلى مصطلحات كمية . وفى نفس الوقت ما زالت المحاولات الجادة لتهيئة نمو مكونات الشخصية مقصورة حتى الآن – باستثناء بعض المربين الممتازين – على عدد قليل من المربين الذين عكفوا على التجريب .

ويتضمن هذا النوع من التنظيم المدرسى (التنظيم القائم على تقسيم المرحلة إلى صفوف دراسية) الموافقة على مفهوم تقدم التلميذ من صف إلى صف . والتفوق فى صف معين يدعو إلى تقديم التهانى ويولد فى التلاميذ الذين يمرون بهذه المرحلة إحساسا بقيمتهم الشخصية وما أحرزوا من تقدم ؛ فنى خلال المدة التى يقضيها التلميذ فى المرحلة الابتدائية والتى تبلغ ست سنوات ، يلقى التلميذ التكريم بهذه الطريقة ، فى ست مناسبات متعاقبة ، نتيجة نجاحه فى بلوغ مستوى

كل صف . ومن الواضح أن الانتقال من صف إلى الصف الذى يليه ، لا يصاحبه ذلك الاهتمام الذى يميز المتخرج من المدرسة الثانوية ، ولكن — نظريا على الأقل — يمكن أن نعتبر أن كل نقل من صف إلى صف تال يمثل شهادة بأن التلميذ حصل على معرفة خاصة . وتمنح بعض المدارس — فعلا — شهادة بالنقل سنويا لأولئك التلاميذ الذين يصلون إلى مستويات الصف .

وفى الوقت الذى قلما تذكر فيه هذه النواحى التى سبق ذكرها فى نشرات المدارس ، فإنها تمثل المسوغات الأساسية للنظام التقليدى المتبع لنقل التلاميذ . وفى بعض الأحيان ، تعلن المدارس القواعد التى تحكم تصنيف التلاميذ ، وخصوصا فى أنظمة المدارس التى تتبع سياسة معينة . وتتنوع الشروط الخاصة بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات بحسب فلسفة رجال التربية المركزيين . ولكن الشروط اللازمة لنقل التلاميذ متفق عليها كقاعدة عامة ، كما أن المتفق عليه أيضا تخصيص فرد أو أفراد لتصنيف التلاميذ . وفى بعض الحالات تحدد القواعد المحلية عدد مرات الرسوب التى تفرض على التلميذ الإعادة فى صف واحد ، بمرتين فقط ، وتكشف هذه العملية عن بعض التناقض

فى وجهة نظر رجال الإدارة المدرسية فى النظم التقليدية . فإذا كان تحصيل مستويات الصف الثالث فى الحساب — مثلا — لازماً من أجل الالتحاق بالصف الرابع ، فإنه مما يتبع ذلك — منطقيا — ضرورة بقاء التلاميذ فى الصف الثالث إلى أن يثبتوا أنهم اكتسبوا هذه المعلومات الضرورية . ومن الواضح أن مشكلة كبار السن بين التلاميذ الراسبين تجعل من الأفضل وضع حدود دنيا لمستويات التحصيل ، بدلا من وضع حدود عليا .

وتؤكد القواعد المتبعة فى أنظمة كثير من المدارس مستوى التحصيل المتوقع من التلاميذ فى المادة الدراسية ، كما أن المدارس التى تتبع سياسة دقيقة تراعى فى القواعد التى تضعها تحديد النسبة المئوية التى ينبغى أن يحصل عليها التلميذ فى المواد الدراسية لكى ينقلوا من صف إلى الصف التالى .

ولكن هذه النظم قد بدأ انتشارها يقل بالتدريج . أما النظام الأكثر اتباعا الآن فيتمثل فى السماح للناظر والمعلم بتحديد المقررات والتعيينات المعطاة للتلاميذ ، على أسس حكمهم الشخصى ، وعلى ضوء نتائج الاختبارات التى يضعونها . ومن المهم أن نذكر أنه ما زالت بعض المدارس

تهتم بنواحى السلوك ومراعاة المواعيد ، والامتثال لقواعد النظام ، كشروط للنجاح والتقدم . وبناء على ذلك ، إذا وجد تلميذ من التلاميذ ، خارجاً على القواعد والأنظمة الموضوعة ، أو عنيداً ، أو غير متعاون ، فإنه يرغم على الإعادة فى الصف الدراسى ، حتى إذا كان تحصيله الدراسى فوق المتوسط .

المشكلات الناجمة من تطبيق نظرية مستوى الصف

لقد أدى انتشار النظم المبنية على نقل التلاميذ بقياس وصولهم إلى مستوى الصف إلى صعوبة تقبُّل وجهات نظر الناقدين الذين رفعوا أصواتهم ضد هذه النظم . وفى الحقيقة ، غالبا ما اعتمد مركز المرء « الأكاديمى » على الاعتقاد المؤكد لنظرية المستويات العليا للتحصيل ، ويؤدى جحود الإيمان بأهمية هذه المستويات إلى التعرض لنقد أنصار المدارس القديمة ، واتهام معارضى نظام الترسيب بأنهم منشقون ، أو أنهم نظريون . وقد أدى هذا الخلاف إلى تأرجح موقف المدرسة الابتدائية — الأمر الذى أثار عدة مشكلات واقتراح عدة وسائل جديدة لعلاج الضعف الموجود فى هذه النظم ؛

وقد كان واضحا لعدد كبير من رجال التعليم ، عند بداية القرن الحالى ، أن نظام الترسيب يؤدى إلى حرمان عدد كبير من الفتيان والفتيات من البقاء بالمدرسة وهم مازالوا فى سن صغيرة من غير أن يكتسبوا حتى أسس المواطنة الصالحة . وفضلا عن هذا ، لوحظ أن الملل واللامبالاة تعتبران من السمات التى تميز اتجاهات عدد كبير من مجموعة الراسبين ، كما أوضح بعض كبار المربين أن كبر السن أكثر من المعدل ، يؤدى الى مشكلات فى السلوك تتداخل بشكل خطير مع عملية التدريس . أما كيفية معالجة هذه المشكلة دون مساس بنظرية مستوى الصف المقدسة فقد أصبحت موضع المناقشة فى كثير من الاجتماعات المهنية .

ولم تكن كل الجهود التى بذلت فى هذه السبيل جهودا مثمرة ، فقد بينت البحوث أن رسوب بعض التلاميذ كان راجعا إلى قلة الحضور وبسبب الأمراض البدنية ... وأدى التحسن فى المواظبة المدرسية والخدمات الصحية إلى قلة عدد الراسبين ، ولكن حتى بعد إجراء هذا العلاج تبين أنه ما زالت هناك مجموعة كبيرة من التلاميذ — تبين سجلاتهم أنهم ممتازون فى المواظبة ، وأنهم يبذلون أقصى جهد يمكنهم

بذله – ومع ذلك لم يستطيعوا الوصول إلى المستويات الموضوعة لصفوفهم .

ولم تؤد الوسائل المبتكرة لرعاية هذه المجموعة الأخيرة من الراسبين إلى تحقيق المطلوب منها . ومن أمثلة هذه الوسائل إعادة تقسيم السنة الدراسية التى يعيد فيها التلميذ إلى فترات زمنية أقصر من التقسيم الذى كان حادثا قبل ذلك ، وبذلك سمح للتلاميذ بالانتقال إلى الصف التالى بعد قضاء ثلاثة أو ستة أشهر ، مما يوحى باختزال الترسيب . ومن الإجراءات الأخرى التى اتبعت فى هذا الصدد وضع التلاميذ فى مجموعات متجانسة ، ويكون هناك اختلاف فى الزمن اللازم لكل مجموعة لإنجاز برنامج المدرسة الابتدائية ؛ وهذا يتضمن تعديلا فى معايير الصف فى ضوء القدرات النسبية لأفراد هذه المجموعات . وبالإضافة إلى هذه الخطط ، اتبعت بعض المدارس نوعا من التخصص فى تعليم المواد الدراسية فى صفوف المدرسة ، على أمل أن هذا التخصص يؤدى إلى تخفيض مشكلة الرسوب ، وأن النقل بحسب النجاح فى المواد الدراسية قد يختزل نسبة العدد الكلى للراسبين .

وقد أخفقت وسيلة النقل نصف السنوية ، كما أخفقت

أيضا سائر الوسائل التى استخدمت لتقصير فترة العام الدراسى فى الوصول إلى الهدف التى وضعت من أجله وهو تخفيف مشكلة الإعادة والإقلال من الرسوب وليبقى التلاميذ فى المدرسة حتى يحصلوا – على الأقل – على التربية المدرسية العادية .

وقد أثبتت الدراسات أن النقل كل ثلاثة شهور أو ستة شهور لا يؤدى إلى اختزال نسبة الرسوب ، بل إنها تزيد تعقيد الناحية الإدارية فى المدارس[١] . وبعد خمس وعشرين سنة من التجريب والتقويم ، ما زال نظام المجموعات المتجانسة محل جدل ، بالإضافة إلى أن هذا الإجراء قد رفضه بعض أساتذة التربية التقدميين من أساسه على اعتبار أنه غير متناسب مع الفلسلفة التربوية الحديثة[٢] . وقد ظل تدريس المواد الدراسية فى المدرسة الابتدائية على يد مدرس متخصص لكل مادة موضع هجوم مستمر خلال العقد الماضى ، نتيجة للتركيز على أهمية المادة الدراسية ، بدلا من

---

(١) J. Armour Lindsay. Annual and Semi - Annual Promotion with Special Reference to the Elementary School. Contributions to Education, No. 570. Bureau of Publications, Teachers College, Colombia University, New York, 1933.

(٢) انظر الفصل الخامس .

التركيز على الطفل والنظر إليه نظرة كلية ، كما أنه قد أصبح عديم الجدوى كوسيلة من وسائل اختزال الرسوب ، شأنه فى ذلك شأن سائر الإجراءات الأخرى التى سبقت مناقشتها .

قدر ومجال الرسوب

بالرغم من التشكك فى جدوى الوسائل التى اتبعت فى تخفيف حدة مشكلة الرسوب ، وبالرغم من التمسك باستمرار الأخذ بنظرية مستويات الصفوف ، فقد أثبتت البحوث الإحصائية أن نسبة رسوب التلميذ قد قلت بوضوح فى السنوات الأخيرة . وقد ذكر ليونارد ب . أيرز(١) فى دراسته فى سنة ١٩٠٩ أن متوسط نسبة الرسوب فى كل سنوات المرحلة الابتدائية كان ١٦ ٪ . ويذكر كازول(٢) فى دراسة أخرى عن تقدم التلاميذ منذ ما يقرب من ربع قرن مضى أن متوسط نسبة الرسوب حوالى ١٠ ٪ .

---

(١) Leonard P. Ayres. Laggards in Our Schools, pp. 141—158. Russell Sage Foundation, New York, 1909.

(٢) Hollis L. Caswell. Non—Promotion in Elementary Schools, pp. 6—25. Field Studies No. 4. Division of Surveys and Field Studies, George Peabody College for Teachers, Nashville, Tenn., 1933.

وأسفرت دراسة تحليلية أخرى قام بها سوندرز(١) منذ عهد قريب عن انخفاض فى نسب الرسوب من ٨ر٧ ٪ إلى ٤ ٪ فى متوسط نسبة الرسوب فى سبع مدن كبيرة خلال السنوات ١٩٢٠ – ١٩٤٠ وبينما أجريت هذه الدراسة الأخيرة فى المدن الكبرى فقط – حيث تكون نسبة الرسوب أقل منها عادة فى المجتمعات الأصغر – إلا أن الاتجاه العام يبين بوضوح وجود انخفاض ملحوظ فى نسب الرسوب .

وقد لا يكون من الصواب أن نستخلص من الإحصاءات التى سبق ذكرها أن نظرية التمسك بمستويات الصف قد ضعفت تماما . فمن المسلم به أن هناك تعديلات كثيرة قد أجريت فى نظام مستويات الصف القديمة ، وإلا كان من المستحيل أن يحدث هذا النقص الواضح فى نسبة الرسوب . وتبذل حاليا محاولات كثيرة لتيسير نقل التلاميذ وتقليل ظاهرة الرسوب وخاصة فى حالات التلاميذ الذين يحتمل أن يكون تحصيلهم فى المستقبل أفضل من تحصيلهم فى الماضى . ويميل عدد كبير من المعلمين – فى المدارس التى تأخذ

(١) Carleton M. Saunders. Promotion or Failure for the Elementary School Pupil ? p. 14. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York, 1941.

بنظام التمسك بمستويات الصفوف — إلى نقل التلاميذ الذين يبذلون جهوداً إلى صفوف متناسبة مع قدراتهم . ولكن الفلسفة السائدة عند المعلمين والنظار فيما يتعلق بالنقل لم تتغير تغيرا جوهريا ، وما زال الاعتقاد سائدا بضرورة وصول التلاميذ إلى المستويات الموضوعة لكل صف من الصفوف قبل نقلهم إلى الصف الأعلى ، حتى إذا اقتضى ذلك البقاء بالفصل أكثر من سنة واحدة .

وبينما انخفض متوسط عدد حالات الرسوب فى بعض المدارس بصورة معقولة ، فإن عدد الراسبين فى صفوف معينة ، فى هذه المدارس ، ما زال مرتفعا بشكل خطير . وعلى سبيل المثال وجد فى إحدى المدن الكبيرة غرب الولايات المتحدة أنه بينما كان متوسط نسبة الرسوب فى المدارس كلها من سنة ١٩٣٨ — ١٩٣٩ — ٤ر٦ ٪ كانت نسبة الرسوب فى الصف الأول ٩ر١٥ ٪[١] ، وهذه النسبة تعتبر مرتفعة جداً إذا قورنت بنسبة الرسوب فى الصف الأول فى معظم المدن — حيث كان المتوسط ١٠ ٪ تقريبا . وعندما تبحث هذه النسب فى المدارس الريفية تبدو الصورة أكثر مدعاة للقلق . وتكشف دراسة شاملة أجريت على

(١) نفس المرجع السابق .

ظاهرة الرسوب فى إحدى الولايات الريفية (ولاية نورث كارولينا الأمريكية)[1] ، عن نسب الرسوب الآتية فى صفوف المرحلة الابتدائية من سنة ١٩٣٨ – ١٩٣٩ :

الصف	نسب الرسوب المئوية
١	٧ر٢٤٪
٢	١ر١٦٪
٣	٣ر١٤٪
٤	٤ر١٣٪
٥	٧ر١٣٪
٦	٧ر١٢٪
٧	٤ر١١٪

وتختلف نسب الرسوب اختلافا كبيرا من مدينة إلى مدينة أخرى ، كما تختلف أيضا من مدرسة إلى مدرسة أخرى . فنى مدينة صغيرة شرق الولايات المتحدة كانت نسبة الرسوب من سنة ١٩٣٩ – ١٩٤٠ تختلف من مدرسة إلى مدرسة أخرى كما يلى :

---

(١) H. Arnold Perry. "Pupil Progress in North Carolina Elementary Schools." Unpublished report, 1941.

المدرسة	نسب الرسوب المئوية
أ	٣ر٩ ٪
ب	٩ر١٩ ٪
ج	٥ر٩ ٪
د	٣ر٦ ٪
ه	٨ر٩ ٪
و	٧ر١٠ ٪

وقد اتضح أن هذا التنوع فى نسب الرسوب لا يرتبط بعوامل اقتصادية أو اجتماعية معروفة كتلك التى من المحتمل أن تؤثر فى تحصيل التلاميذ . فالمدرسة (ب) التى يوجد بها أعلى نسبة للرسوب تقع فى حىٍّ غنىٍّ ، بينما التلاميذ فى المدرسة (د) التى يبدو من الجدول السابق أنها أقل المدارس فى نسب الرسوب ، أتى معظمهم من الأحياء الفقيرة فى المدينة ، وإذا كانت مستويات التحصيل متشابهة فى مجموعة من المدارس ، فقد نتوقع زيادة نسبة الرسوب عند الأطفال الذين يأتون من منازل ينخفض فيها مستوى المعيشة — أكثر من نسبة الرسوب عند الأطفال الذين يأتون من منازل يرتفع فيها مستوى المعيشة . ولكن الأرقام التى سبق أن ذكرناها فى الجدول السابق تؤكد أن هذا

الافتراض افتراض خاطئ . . وقد يرجع ذلك إلى أن التلاميذ الذين يعيشون فى مستويات اقتصادية غير مستقرة ، يميلون ، نتيجة عدم استقرارهم النسبى ، إلى العمل بتحمس أكثر من مجموعات التلاميذ من نفس سنهم الذين يعيشون فى الأحياء الغنية فى المدينة . . ولكن نتائج البحوث توضح أن هذا أمر نادر . والشائع هو أن الأطفال الذين يعيشون فى مستويات منخفضة يصلون إلى مستويات تحصيلية أقل من أولئك الذين يعيشون فى مستويات اقتصادية مرتفعة . أما السبب المعقول الذى يمكن أن يفسر الظاهرة الواضحة فى الجدول السابق فهو نوع الفلسفة التى ينظر بها الناظر والمعلمون إلى نمو الطفل ؛ إذ تعتبر هذه الفلسفة العامل المحدد لنسبة الرسوب أو النجاح . ويرجع المربون — الذين ينظرون إلى نمو الطفل على أنه المسئولية الأساسية للمدرسة ، والذين يقبلون حقيقة أنه لايوجد طفلان متشابهان أو قادران على التقدم بنفس السرعة — يرجع هؤلاء بعض أسباب رسوب التلاميذ إلى فشل المعلم أو الناظر . وتبدو نسبة الرسوب فى المدارس التى تؤمن بأهمية عامل المعلم والناظر منخفضة بصفة عامة . ومن ناحية أخرى ، نجد فى بعض المدارس الأخرى أن النظار والمعلمين فيها

يؤمنون بوجود علاقة بين مستويات الصفوف الدراسية ونمو الطفل ، وينظرون للرسوب على أنه أمر طبيعى للأطفال ، ويلقون مسئولية هذا الرسوب على عاتق التلاميذ أنفسهم .

وهناك قدر يسير من الاتساق فى توزيع نسب رسوب التلاميذ بين الصفوف الدراسية فى المدارس ، باستثناء الميل الشائع لوجود أعلى نسبة للرسوب فى الصف الأول . وعندما يوجه النظر إلى المواد الدراسية فى هذا الصف تبدو مادة القراءة على أنها تتسبب فى أكبر قدر من الرسوب فى الصف الأول ، أكثر من أية مادة أخرى. ويبدو هذا واضحاً عندما ننظر إلى القراءة على أنها أساس كل المواد العلمية فى المنهج ، وبالإضافة إلى هذا ، تتعدد الاختبارات المقننة فى القراءة ، ولا يشعر المعلمون والنظار بأدنى حرج نتيجة لذلك ، فى ترسيب الأطفال الذين يقل مستواهم فى القراءة عنه فى سائر ميادين المنهج الأخرى .

وقد بين أوتو[١] أن المواد التالية (حسب تسلسلها) تعتبر مسئولة عن أكبر عدد من الراسبين فى الصفوف : الرابع ، والخامس ، والسادس :

---

(١) Henry J. Otto. Promotion Policies and Practices in Elementary Schools, p. 222. Educational Test Bureau, Inc., Minneapolis, 1935.

١ – الرياضيات .
٢ – اللغة أو الإنجليزى .
٣ – الجغرافيا .
٤ – القراءة .
٥ – التاريخ أو الدراسات الاجتماعية .

ومن ثم فإن القراءة فى الصفوف الأولى ، والرياضيات فى الصفوف الأخيرة تعتبر أهم العوائق التى تعترض أو تحول دون التقدم المنتظم للأطفال .

خلاصة

يبدو من الدراسة السابقة أن معظم المربين – مثلهم مثل سائر العلماء – ينظرون إلى المدرسة الابتدائية على أنها المؤسسة التى تقبل التلاميذ ذوى القدرات العقلية والبدنية المختلفة ، عند سن السادسة من عمرهم تقريبا ، وتتطلب منهم اكتساب مستويات معينة من الخبرات والمعارف والمعلومات والمهارات ، قبل أن يسمح لهم بالالتحاق بالمرحلة الإعدادية . ويقبل هؤلاء المربون والعلماء المبدأ الذى يقول بأن الأطفال ذوى القدرة المتوسطة يجب

عليهم قضاء ست سنوات فى المدرسة الابتدائية ، وأن الأطفال الأقل من المتوسط يجب أن يظلوا المرحلة الابتدائية سبع سنوات ، أو ثمانى سنوات ، أو تسع سنوات لكى يحصّلوا الحد الأدنى من الخبرات والمهارات المحددة للصف . وهذه النظرة الخاصة إلى تقدم التلاميذ تعرف بنظرة مستويات الصف ، وذلك نتيجة التأكيد على أهمية تحصيل مستويات معينة فى كل صف من أجل النقل إلى صف تال .

ورغم أن هذه النظرية تبلغ من العمر مائة سنة على الأقل ، فإنه لم تحدث فيها أية تغييرات منذ ظهورها . وقد صاحب تنفيذ هذه النظرية عدة صعوبات ، كما أنه ترتب على هذا التنفيذ عدة مشكلات أيضا . وقد كان عدد التلاميذ الذين يرسبون مرة أو مرتين أو ثلاث مرات يتزايد بمرور السنين ، ونتج عن ذلك أن عددا من تلاميذ المدرسة الابتدائية كان يتركها بمجرد وصولهم إلى السن المسموح بها للبقاء فى المدرسة ، بدون اكتسابه للحد الأدنى من الخبرات الضرورية لمزاولة الفرد مسئوليات المواطنة .

وقد لوحظ تزايد عدد الراسبين فى صفوف معينة ، ويمثل الصف الأول من المدرسة الابتدائية أول فترة تزداد فيها مرات الرسوب ، وقد تبلغ نسبة الرسوب فى هذا الصف ، فى بعض الأحيان ، ٢٥ ٪ من جميع التلاميذ المقيدين فيه . وتعتبر القراءة هى المادة المسئولة أساسا عن هذه النسب الكبيرة للرسوب . كما أن الرياضيات تعتبر مسئولة إلى حد كبير عن رسوب معظم التلاميذ فى الصف الرابع والخامس والسادس .

ورغم التقبل العام لنظرية « مستويات الصف » فى نظام نقل التلاميذ ، فقد كانت هناك محاولات مستمرة للعمل على تخفيض نسب الرسوب فى المدارس خلال الثلاثة أو الأربعة العقود الماضية .

الفصل الثانى

لماذا يرسب المعلمون التلاميذ ؟

يتمسك المعلمون والنظار بالنظام التقليدى لمستويات الصفوف وعمليات الترسيب ... وينبغى أن نهتم بفحص أسباب هذا التمسك ، حتى يمكن مساعدة المختصين فى الإدارة المدرسية المهتمين بوضع فلسفة تربوية ثابتة عن تقدم التلاميذ . وسنذكر فيما يلى بعض الاعتبارات التى يسوغ بها أنصار الترسيب موقفهم .

ضعف التحصيل

يتمثل السبب الرئيسى الذى يكمن وراء المطالبة بترسيب التلاميذ فى أحد الصفوف فى عجزهم عن مسايرة التلاميذ المتوسطين فى الفصل ، أو بمعنى آخر ، لضعف تحصيلهم كما تبينه الاختبارات المقننة ، أو كما يقيسه المعلم مقارنا كما حصله سائر التلاميذ فى الصف . ومن الوجهة الظاهرية تبدو هذه العلة التى يقول بها أنصار الترسيب على أنها أمر

معقول . ويترتب على ذلك أنه من المنطق أن يطلب من التلميذ المتأخر فى عمله ، والذى يخفق دون اكتساب الخبرات والمهارات الأساسية أو المعرفة الأساسية المحددة للصف الذى يوجد به ، إعادة الصف لاكتساب هذه الخبرات فى العام التالى ، على أمل أنه قد يجتاز الامتحانات ويبرهن لمعلميه مدى معرفته بالأساسيات المطلوبة فى الصف .

وتبدو نقطة الضعف فى هذا المنطق البسيط فى أن الدراسات الميدانية قد بينت باستمرار أن التلاميذ الذين يرسبون فى الصفوف الدراسية لايظهرون إلا قدراً يسيراً جداً من التحسن فى المرة التالية التى يعيدون فيها الدراسة فى الصف ، وقد بين ماككينى[1] على سبيل المثال ، أن ٥٣ ٪ من الراسبين لم يظهروا أى تحسن ، وأن ١٢ ٪ كان عملهم فى المرة الثانية أضعف منه فى المرة الأولى ، فى حين أظهر ثلث هؤلاء الراسبين – تقريبا – بعض التحسن ، ولم يتحقق الهدف من الترسيب ، إلا بصورة ضئيلة جداً ، عندما أخذت المجموعة كلها فى الاعتبار . وقد توصل

---

(١) B.T. McKinney. "Promotion of Pupils a Problem in Educational Adiministration." Doctor's dissertation, University of Illinois, 1928.

معلمو ونظار مدارس ولاية فيرجينيا إلى هذا الاستنتاج العام عندما ذكروا أن التلاميذ الذين يمثلون مجموعة الراسبين فى هذه المدارس لم يظهروا أى تحسن ملموس فى إلمامهم بالمواد الدراسية بعد الإعادة فى الصف[1] .

وقد يقول البعض إن عدداً كبيراً من التلاميذ الذين كان من المفروض ترسيبهم يقل تحصيلهم إلى حد أكبر إذا نقلوا إلى الصف التالى . ولكن نتائج البحوث التى لدينا تشير إلى عكس هذا الاستنتاج ، فقد درس باكنجهام هذا الموضوع منذ سنة ١٩٢١ ، وكشفت بحوثه عن أنه بعد فترة اهتمام خاص ودراسة علاجية لمدة ستة أسابيع ، وصل ٧٥ ٪ من التلاميذ الذين كان يفترض رسوبهم إلى مستويات الصف التالى الذين نقلوا إليه[2] :

وقد قيل إن التلاميذ لا يستفيدون — إلى حد كبير — من

(١) Annual Report of the Superintendent of Instruction of the Commonwealth of Virginia with Accompanying Documents for the Year 1937 - 38, p. 16. Board of Education, Richmond, Va.

(٢) B.R. Buckingham. «An Experiment in Promotion.» Journal of Educational Research, 3 : 326 - 333, May, 1921.

رسوبهم وإعادتهم العام الدراسى ، ويرجع ذلك — عادة — إلى ازدحام الفصول نسبيا ، وإلى أن المعلمين لايستطيعون توجيه العناية الفردية المطلوبة لحل المشكلات التى يواجهها الراسبون . وفى الوقت الذى يصدق فيه هذا القول إلى حد ما ، نجد أن الاتجاه نحو تقليل عدد التلاميذ فى الفصول يسير ببطء شديد جداً . ومن ثم فإنه من الناحية التطبيقية هناك أمل ضئيل فى تحسن حالة التلاميذ الراسبين نتيجة لمثل هذا الاتجاه . وفضلا عن هذا ، فإنه إذا أمكن تخفيض عدد التلاميذ فى الفصول إلى الدرجة التى يمكن بها تنفيذ برامج التعليم الفردى ، فإن مشكلة الرسوب ستختفى من تلقاء نفسها ، ولكن ، فى نفس الوقت ، سيظل موضوع الترسيب محل مناقشة المعلمين والمختصين فى الإدارة المدرسية والآباء والتلاميذ .

عدم القدرة على التعلم

هناك سبب آخر يذكر دفاعا عن الترسيب ونظرية مستويات الصف ، وهو قصور القدرة العقلية لبعض التلاميذ . وقد بينت الاختبارات ، باستمرار ، أن الأطفال

يختلفون اختلافاً واسعا فى قدرتهم على أداء الأعمال المدرسية وسرعة تحصيلهم . فمثلا إذا ثبت أن جونى بطئ التعلم وغير قادر عند نهاية شهر يونيو — فى آخر العام الدراسى — على العمل فى الصف الأعلى عند افتتاح العام الدراسى التالى ، فإنه ينبغى له أن يقضى فترة أطول فى نفس الصف الموجود به حاليا . ولكن هذا السبب تنقضه الحقيقة التى تقول إن التلميذ البطئ التعلم — مثلهم مثل الأسوياء — لا يتقدمون إلا بقدر يسير عند ما يعيدون فى نفس الصف . وفضلا عن هذا بينت الدراسات أن التلاميذ ذوى القدرات المتباينة يظهرون تقدما أكثر عندما يسمح لهم بالانتقال إلى الصف التالى[1] .

وتتعدد أسباب إخفاق التلاميذ فى الحصول على تقدم ملموس نتيجة ترسيبهم ، ويعتبر اليأس ، والحزن ، والملل ، من بين العوامل التى تزيد من نقص استجابة التلاميذ البطيئى التعلم . وإذا كان هدف المعلم والمدرسة بالنسبة لمثل هؤلاء الأطفال ، هو الحصول على أقصى نمو لهم ، فإن الترسيب يعتبر وسيلة غير مجدية لتحقيق ذلك .

---

(١) Eugene Farley, Albin J. Frey, and Gertrude Garland. «Factors Related to the Grade Progress of Pupils.» Elementary School Journal, 34 : 186 - 193, November, 1933.

المواظبة غير المنتظمة

يعتبر أنصار الترسيب ونظرية مستوى الصف أن الغياب عن المدرسة لفترة طويلة من الوقت من بين الأسباب المؤدية للترسيب . ويؤكد هؤلاء أن التلاميذ الذين كانوا مرضى أو تغيبوا لأسباب أخرى ، من النادر أن يكونوا على استعداد للحاق بزملائهم فى حجرة الدراسة ممن استمروا فى دراسة كتبهم بدون انقطاع .

وينبغى أن نلاحظ أمرين قبل إعطاء وزن كبير لهذا الفرض : الأمر الأول : أنه حتى فى الفصول التقليدية ، منذ ثلاثة عقود مضت ، كشفت البحوث أن التلاميذ الذين تغيبوا ٢٥ يوما خلال العام الدراسى ، عملوا على تعويض الفترة التى تغيبوها ووصلوا إلى مستويات الصف فى ٦٠ ٪ من الحالات التى درست . كما أنه وجد فيما بعد أن التلاميذ الذين تغيبوا من ٢٥ يوماً إلى ٤٥ يوما تتاح لهم فرصة تجنب الفشل بنسبة ٥ ٪ ؛ وقد قدم دارسو هـــذه المشكلة بعض الافتراضات عن نسب العمل المدرسى الذى يستطيع التلميذ المتوسط الذكاء أن يقوم به إذا أعطيت له الفرصة . ويعتقد بعض الباحثين أن التلاميذ يستطيعون أن يؤدوا ٥٠ ٪ من العمل المدرسى الذى فاتهم خلال تغيبهم ، وأنه إذا اتبعت

سياسة المساعدة الفردية للتلاميذ لتعويض الوقت الضائع نتيجة تغيبهم – حتى فى المدارس التقليدية – فإن عدد التلاميذ الذين يرسبون نتيجة كثرة الغياب سيقل بدرجة كبيرة .

أما الأمر الثانى : فيتعلق بالسؤال عما هو أنسب وقت يتعلم فيه التلاميذ المادة الدراسية . ويتضمن ترسيب التلاميذ الذين تقطع عامهم الدراسى نتيجة تغيبهم ، أن بعض المهارات المعينة والمواد الدراسية لا يمكن أن تدرس وتعلم بفاعلية إلا فى صفوف خاصة فقط . وبينما نجد أشياء كثيرة يمكن قولها بشأن تقديم التدريبات والمواد الدراسية بانتظام بما يتمشى مع آراء علماء النفس والتربية الموثوق بهم ، إلا أنه ليست هناك قاعدة ثابتة محكمة يمكن أن تتبع فى ذلك . وهناك بعض الأدلة التى تؤيد القول بأن عددا كبيرا من المهارات التى تعلم حاليا فى الصف الثانى أو الثالث يمكن أن تؤجل إلى أحد الصفوف الأخيرة بدون أية خسارة تحدث للتلميذ . وقد ذكر بنزت(١) على سبيل المثال ، أن الأطفال تعلموا قدرًا كبيراً من الرياضيات فى الصف الأول الإعدادى فى مانشستر ، ونيوهامبشير ، بدون أى تدريب منتظم سابق فيه ، وكان تعلمهم هذا أكثر مما تعلمه الأطفال فى

(١) L. P. Benezet. «The Story of an Experiment.» Journal of the National Education Association, 24 : 241—244, 301—303 ; 25 : 7-8, November 1935 — January, 1936.

المدارس التقليدية خلال الثلاث السنوات الأولى ونصف السنة من دراستهم . وكذلك وجد واشبورن[١] فى تجربة أجراها سنة ١٩٣٢ فى القراءة والكتابة والرياضيات ، أن الأطفال الذين لم يحصلوا على تدريب منتظم فى هذه المواد ، فى السنة الأولى ونصف السنة من دراستهم — أى لم يحصلوا على تمارين أو اختبارات فيها — وصلوا أو سبقوا المجموعة الضابطة عند نهاية الصف الأول الإعدادى .

ويحتاج الأمر إلى أدلة أكثر من ذلك لكى نصل إلى أى استنتاج يخص السن الأنسب لتقديم المواد الدراسية السابق ذكرها فى المنهج ، ولكن مثل هذه البحوث — التى سبق ذكرها — ينبغى على الأقل أن تجعلنا متشككين فى مدى ملاءمة البرامج الدراسية المقدمة فى الصفوف الدراسية حاليا ، وكذلك فيما يطلق عليه الحدود الدنيا من المستويات . وإذن فالتعلل بغياب التلميذ ، ومن ثم فقدانه بعض الأسابيع الدراسية خلال فترة الدراسة ، ليس أمراً يسوغ ضرورة إرغامه على إعادة الصف ، وفى معظم الحالات ، يستطيع التلميذ أن يعوض ما فاته إلى حد كبير فى الصف التالى ، نفس الوقت الذى يستمتع فيه بالمزايا الانفعالية والاجتماعية الناتجة من استمرار ارتباطه مع أعضاء فصله الدراسى .

(١) Washburne, Carleton. A Living Philosophy of Education. pp. 340-341. John Day Company, New York 1940.

ومع أن من الصعب أن نضع أى قاعدة تحدد وضع التلاميذ العائدين إلى المدرسة بعد فترات طويلة من الغياب ، إلا أنه من المؤكد أن وضعهم فى صف متأخر ليس ، بأى حال من الأحوال ، إجراء مرضيا . وينبغى أن تعطى الصحة العقلية للطفل الاعتبار الأول . فإذا كان على التلميذ أن يضع لنفسه خطة للتغلب على القصور الناجم عن تغيبه ، فإن علينا أن نسمح له بمحاولة تنفيذ خططه ، ولكن ، فقط ، عندما يصبح ملحوظاً أن معلم التلميذ السابق هو أفضل الأشخاص قدرة على مساعدته ، فإنه ينبغى عندئذ أن يطلب من التلميذ أن يعيد الصف معه .

تأثير الرسوب فى أعباء المعلم

من وجهة نظر المعلم ، تلقى نظرية مستويات الصف دفاعاً مستمراً ، على أساس أنها تجعل من التدريس أمراً أكثر سهولة ويسراً . . وتلقى هذه النظرية تأييداً من الرأى العام ، على أساس أنها تقلل من أعباء المعلمين ، وأن الأطفال ينتفعون أكثر عندما تكون أعباء المعلم خفيفة ، وأن المعلمين تزداد كفايتهم وفاعليتهم نتيجة قلة العبء الملقى على عاتقهم . ويذكر أنصار هذه النظرية أن فاعلية التدريس

تتوقف بدرجة كبيرة على مدى تجانس المجموعة التى يقوم المعلم بالتدريس لها . وأنه إذا كان مستوى تحصيل التلاميذ فى الرياضيات فى الصف السادس – مثلا – يتراوح بين مجرد المعرفة بالجمع البسيط وبين القدرة على حل العمليات الحسابية المركبة ، فإن المعلم يضطر عندئذ إلى القيام بتدريس فردى لكل هؤلاء التلاميذ الذين يختلف تحصيلهم بدرجة واضحة فى نفس الصف . ويشير أنصار الترسيب الذين ينظرون إليه كوسيلة لجعل التدريس أمراً أيسر ، إلى أن عدم اتباع سياسة مستويات الصف ، واتباع سياسة نقل التلاميذ الذين يفشلون فى الوصول إلى هذه المستويات إلى الصفوف التالية ، تزيد من التنوع فى مستويات التلاميذ فى المجموعات الدراسية ، ومن ثم تجعل التدريس لهم أمراً أكثر صعوبة .

ومرة أخرى لا تؤيد الأدلة الموضوعية هذا الافتراض تأييداً كاملا . وتشير البحوث إلى أن الأخذ بنظرية مستويات التحصيل ، حيث يكون التقدم المنتظم هو النظام السائد ، لا يختلف اختلافاً كبيراً عن النظام الذى يتبع فيه الترسيب . وفى جميع المدارس ، بغض النظر عن خطة النقل المستخدمة ، يتباين مدى التحصيل فى أى مادة دراسية إلى درجة تثير الدهشة . ولا ينتقل التلاميذ بنفس الدرجة

والمستوى ، مهما يكن تقارب درجات ذكائهم أو مستويات تحصيلهم . وقد استخلص « كازول » من دراساته أن مجموعات الصفوف فى المدارس التى تكون فيها نسبة الترسيب عالية ، تكون فى الغالب أكثر تبايناً فى التحصيل من مجموعات الصفوف فى المدارس التى يكون فيها الترسيب قليلا [١] ، كما أنه وصل أيضاً إلى استنتاج أن المدارس التى توجد بها نسبة كبيرة من التخلف يمكن أن يعاد تنظيمها فى الحال لتخفيف هذا التخلف والعمل على تقليل عدد التلاميذ الذين يحتاجون إلى تنظيم علاج تعليمى خاص[٢] .

وقد كانت نتائج دراساته متمشية مع سائر البحوث فى هذا الميدان ، كما بين أن استخدام الترسيب كوسيلة تنظيمية لتخفيف عبء المدرس أمر يحتاج إلى التساؤل إلى حد كبير . وقد وجد أيضاً أن درجة التفاوت بين المدارس التى تستخدم مبدأ مستويات الصفوف ، وتلك التى تستخدم التقدم المنتظم ، لا تختلف كثيراً ، ويرجع هذا إما إلى

(١) Hollis L. Caswell. Non-Promotion in Elementary Schools, pp. 66—67. Field Studies No. 4. Division of Surveys and Field Studies, George Peabody College for Teaches, Nashville, Tenn., 1933.

(٢) المرجع السابق ص ٦٧ .

أن الأخذ بنظرية مستويات الصفوف لا يلتزم بها تماماً ، وإما إلى أن وسائل القياس التى تحدد مدى تقدم التلاميذ غير صادقة ، وربما يرجع ذلك إلى كلا السببين معاً . ومن ثم فإن كلتا السياستين المتبعتين تلقى دفاعاً عنها ، وذلك من ناحية درجة فاعلية التحصيل عند التلاميذ فى أى فصل معين .

الرسوب كحافز على العمل

يستند أولئك الذين يدعون أن الترسيب والإعادة تجعل التدريس أمراً سهلا على مبادئ نفسية معينة مرتبطة بفكرة الرسوب . ويفترض هؤلاء أن التلاميذ ينبغى لهم أن يتعلموا فى حياتهم المدرسية — منذ فترة مبكرة — أن النجاح ليس شيئاً آلياً يعتبر حقاً للإنسان ، ولكنه إلى حد أكبر يعتبر جزاء طيباً عليهم أن يحصلوا عليه . وفضلا عن هذا ، يدعى هؤلاء أنه إذا لم يسلط التهديد بالرسوب فوق رؤوس الأطفال ، فإنهم يتعرضون لفقدان الحافز ، ويصبحون كسالى ، لامبالين ، ينقصهم الإعداد الكافى بعد تركهم المدرسة للتنافس والحياة العملية خارج المدرسة .

ولا يمكن لنا أن نترك هذه الافتراضات تمر ببساطة ؛ إذ أن التلاميذ يحصلون على خبرات الفشل ، كما يحصلون على

خبرات النجاح ، وذلك إذا كان عليهم أن يتعلموا كيف يهيئون لأنفسهم قدراً من التكيف فى هذا العالم المعقد القلق . ولكن من أجل الانتفاع من الفشل ، لابد أن نعرف أسباب هذا الفشل ، وأن نرى بوضوح ما ينبغى عمله من أجل التغلب عليه ، ويتمثل الاختصاص الأول للمدرسة فى النمو المستمر للأطفال . وبالإضافة إلى هذا لا يصح إشعار التلاميذ بالفشل إذا كان يؤدى إلى اليأس ، وكان هداماً أكثر منه مثيراً للنشاط . . . وإذا كان التلميذ ، من ناحية أخرى ، يدرك أنه لا يستغل طاقاته بكامل قواها ، ويعرف ما ينبغى عمله ، من أجل تحقيق أهدافه ، فإن الفشل سيكون سمة هدامة . وهناك فرص متعددة لتجريب الفشل فى المدرسة الابتدائية بدون تحطيم القوة المعنوية للأطفال ، فمن يوم إلى يوم يفشل التلاميذ فى بعض مجهوداتهم ، وقد يحدث هذا الفشل فى أدائهم للمطلوب منهم وعدم القدرة على إنجاز الواجبات الخاصة بهم . كما قد يحدث الفشل فى بعض أوجه النشاط المشترك التى تعطى لهم فيها مسئوليات معينة . وفى مثل هذه المناسبات تتاح الفرص التى يمكن الأطفال أن يشعروا فيها بقصور كفاياتهم ، أو رؤية

ضعفهم ، وأن يتحققوا من أن الوقت الذى يضيع فى جهود غير مثمرة ينتج عنه رضا أقل من الجهد المثمر . ومن الممكن أن يحدث السرور المصاحب للنجاح ، وأن تحدث المشاعر النفسية التى تنتج عن الإخفاق ، للتلاميذ فى خبراتهم اليومية فى المدرسة .

ومن الناحية التربوية ، من المهم أن نأخذ فى الاعتبار درجة الفشل ومدى مقاومة التلاميذ له كاستجابة منهم . ويتقبل معظم الراشدين الأسوياء أنواعاً متعددة من الفشل فى مواقفهم اليومية بدون أن يؤدى هذا إلى أدنى تأثير فى طموحهم أو سعادتهم . وفى معظم الحالات يدرك هؤلاء العلاقة بين فشلهم وبين سلوكهم السابق ، ويستطيعون عادة التغلب على مشكلاتهم بطريقة أكثر ذكاء نتيجة استفادتهم من أخطائهم السابقة . . . ولكنه عندما يواجه الأفراد متاعب شخصية شاملة فإنهم يشعرون عادة بيأس من الحياة كلها ، وينمو عندهم سوء تكيف شخصى خطير يضعف من قيمتهم ويؤدى بهم أحياناً إلى الانتحار .

وبالنسبة للطفل ، لا يختلف الرسوب عن الفشل المدمر الذى يحدث للراشدين ، فالتفريق بين الفرد ورفاقه

ومصاحبيه ــ كعقاب له على عدم وصوله فى التحصيل إلى مستوى الصف ــ أمر خطير للغاية . ويساوى ذلك فى الأهمية ــ من الناحية التربوية ــ حقيقة كون معظم الأطفال لايدركون العلاقة بين أخطائهم اليومية وإهمالهم ، وبين قرار المدرسة بالحكم عليهم بالتخلف فى مرحلة الدراسة ، كما أنهم لا يشعرون بالعدل نتيجة هذا الإجراء ، وخاصة إذا كان الرسوب نتيجة الغياب عن المدرسة لأعذار قهرية . ومن ثم يندر أن ينتفع هؤلاء الأطفال من ذلك ، وعلى هذا فلا يصح الأخذ بمبدأ الترسيب إطلاقاً ، وذلك عندما ينظر إليه من ناحية تأثيره فى النمو الكلى لشخصية التلميذ .

وقد ذكر علماء النفس والتربية كثيراً أن النجاح يعتبر حافزاً فعالا أكثر من الفشل . وقد بينت التجارب الواقعية أن التلاميذ الذين شجعوا بالقول بأنهم أدوا أداء حسناً فى الامتحانات ، قد تحسن أداؤهم فى المحاولات التالية عن المجموعة المقارنة التى قيل لأعضائها إنهم أدوا أداء سيئاً . ويبدو هذا واضحاً من حقيقة أن الخوف ، واليأس ، والإحباط ، من العوامل المعطلة للتحصيل .

ولسوء الحظ ، لم يتيسر بعد قياس الآثار النفسية للترسيب ، بصورة منتظمة . وقد ألقى أحد الباحثين — منذ عهد قريب — أضواء على التكيف الانفعالى والاجتماعى للتلاميذ الراسبين[1] وقد توصل الباحث إلى النتائج الهامة التـــالية بشأن شخصيات التلاميذ الذين تضمنتهم هذه الدراسة :

١ — فى قياس لسمات السلوك — كما قدرها المعلمون — حصل التلاميذ الذين عانوا من الرسوب على ١٧ ، نظير ٢٠ حصل عليها التلاميذ المنتظمون فى نجاحهم وانتقالهم من صف إلى صف . وقد أظهر التلاميذ الراسبون كما يقول المعلمون ، سلوكا سيئاً أكثر من التلاميذ الناجحين ، من حيث إثارة الاضطرابات . . . وقد كانت الفتيات الراسبات أكثر إهمالا وأكثر استغراقاً فى أحلام اليقظة ، كما كان يأسهن يثار بسهولة فى أعمالهن العلمية أكثر من الفتيات الناجحات . وكذلك أظهر الأولاد المتخلفون ميلا إلى عدم

---

(١) Adolph A. Sandin. «Social and Emotional Adjustments of Regularly Promoted and Non-Promoted Pupils». Doctor's dissertation, Teachers College, Columbia University, 1942.

التعاون وكثرة المشاحنات أكثر من زملائهم الذين لم يمارسوا الفشل . ولكن ما زال السؤال عما إذا كانت هذه السمات غير المرغوبة ناتجة عن الرسوب أم لا ، وعما إذا كانت هذه السمات غير المرغوبة مسئولة عن الرسوب أم لا ، محل خلاف ، إذ لم تجب هذه الدراسة عن هذا التساؤل ، ولكن مما لا شك فيه أن هذه الصفات تزداد نتيجة للترسيب والتخلف .

٢ ـ يزداد القلق عند عدد كبير من الراسبين بشأن احتمال إخفاقهم أكثر من أولئك الذين يتقدمون تقدماً منتظماً . وقد لوحظ ذلك من الاضطرابات الانفعالية التى تظهر عليهم ، ومن التقارير التى تصل من آبائهم ، ومن النقد والسخرية التى يوجهها إليهم الآخرون .

ومرة ثانية لانستطيع أن نستنتج أن الإعادة تنتج القلق . وقد تكون هناك عوامل أخرى لا تنتمى إلى نظم النقل فى المدرسة يتسبب منها هذا القلق .

٣ ـ التلاميذ الذين يمرون بتجربة الرسوب فى الصفوف الدراسية يميلون إلى اختيار أصدقائهم من بين الصفوف

الدراسية الأعلى ، أى من بين التلاميذ المنقولين من صف إلى صف . وهذا يشير من وجهة نظر الباحث إلى موقف اجتماعى سيئ ، حيث إن هذا يكشف عن وجود فجوات بين التلاميذ الراسبين وزملائهم من التلاميذ الناجحين .

خلاصة

يبين هذا الفحص الدقيق لادعاءات من يأخذون بنظرية مستويات الصف ، بالنسبة لتقدم التلاميذ ، والقيم المفترضة للترسيب ، أن هذه الادعاءات والقيم ينقصها الكثير من الإثبات العلمى . . . وهناك أدلة بسيطة تؤيد الفرض القائل بأن الإعادة فى الصف تزيد تحصيل التلميذ . ولكن معظم البحوث تؤيد النتيجة المضادة لذلك . وليس هناك سوى أمل بسيط فى أن يستفيد بطاء التعلم نتيجة رسوبهم ، وأن تكون هذه الاستفادة أكثر من استفادتهم بالنقل المنتظم . وفى الواقع ، يبدو هؤلاء التلاميذ أقل استجابة ، عندما يعيدون فى نفس الصف ، إذا قورنوا بزملائهم الجدد المنقولين من الصف السابق ، والذين يكونون عادة أفضل من الناحية التحصيلية . وينطبق هذا أيضاً على التلاميذ الذين يعيدون الصف الدراسى نتيجة عدم انتظام حضورهم

إلى المدرسة ، حيث إن التلميذ المتوسط يستطيع أن يعوض من ٢٥٪ إلى ٥٠٪ مما فاته عمله نتيجة تغيبه . . وذلك إذا أعطى الفرصة الملائمة والتشجيع اللازم . كما أنه يستطيع ، فى عدة حالات ، تعويض ما فقده نتيجة تغيبه ، فى الصف التالى . وبالإضافة إلى هذا تعتبر الحوافز « الدافعية » والإثارة للعمل ، التى تنتج من وجود التلميذ فى مجموعة صفه ، واستمراره معهم من صف إلى صف ، أكثر فاعلية من تلك التى تنتج عن وضع التلميذ مع مجموعة أصغر منه سناً ؛ وأخيراً ينتج الرسوب ـ عادة ـ آثاراً نفسية ضارة بالنمو المرغوب للتلميذ .

الفصل الثالث

النظرية الحديثة للتقدم المدرسى

يعارض عدد من المعلمين المتخصصين فى الإدارة المدرسية والآباء السياسة التقليدية فى النقل ، والتى سبق لنا أن أوضحناها . ويؤمن هؤلاء بأن وظيفة المدرسة تتمثل فى قبول تلاميذ ذوى قدرات بدائية ومعرفة واسعة التباين فى السادسة من سنهم تقريباً ، وتقدم لهم لمدة ست سنوات الفرص التعليمية والتربوية الملائمة لحاجاتهم . وفى ظل هذه الخطة ، يتعلم هؤلاء التلاميذ ما يستطيعون تعلمه ، وعندما يبلغون سن الثانية عشرة تقريباً ، ينتقلون إلى المرحلة الإعدادية[1] .

ويستدعى قبول هذه الفكرة التخلى عن الأفكار القديمة التى تنادى بضرورة اتباع معايير ومستويات الصفوف . وتتضمن هذه الفكرة إتاحة التقدم المستمر لكل التلاميذ

---

(1) Adapted from Department of Superintendence, Ninth Yearbook, Part I. «Five Unifying Factors in American Education,» p. 79. National Education Association, Washington, D.C., 1931.

الأسوياء (أى أولئك الذين لا يلاحظ عليهم أى قصور بدنى أو عقلى) ، كما أن هذه الفكرة تشير إلى ضرورة استمرار عضوية الطفل فى مجموعته ، بحيث لا تتوقف هذه العضوية على التحصيل الدراسى فقط . وفى ظل هذا التنظيم ، تقدم المدرسة للطفل ، الذى يدخل الصف الأول فى السنة السادسة من عمره ، كل ما تستطيع أن تقدمه له من خبرات ممكنة . وسواء تعلم هذا الطفل القراءة عند نهاية السنة الأولى من دراسته أم لم يتعلمها ، فإنه يوضع فى مجموعة الأطفال الذين دخلوا معه المدوسة (والذين يبلغون السابعة من عمرهم تقريباً عند نهاية العام الدراسى) ، عند افتتاح الدراسة فى العام التالى . وتتمثل مسئولية المعلم والمدرسة فى توجيه الاهتمام إلى نواحى قوة التلميذ ونواحى ضعفه ، وتهيئة كل الإمكانيات الميسورة فى المدرسة ، فى جهد موحد من أجل تعليمه . وبالإضافة إلى ذلك ليس من واجبات المعلم ، فى مثل هذا التنظيم ، إرغام التلميذ على تخطى الحواجز التى توضع أمامه وضعاً تعسفياً . وقد تستمر هذه العملية حتى يبلغ الطفل نهاية الفترة التى تحددها الدولة على أنها فترة التعليم العام . ولا يستطيع أحد أن يقول إن جميع التلاميذ المنتهين من المرحلة الابتدائية أو المرحلة الثانوية قد تعرضوا

لمستويات دراسية واحدة ، أو وصلوا إلى مستويات دراسية واحدة ، أو على الأقل مستويات دراسية متماثلة . ولكن الحقيقة التى يمكن ذكرها ، هى أن هؤلاء التلاميذ قد أتيحت لهم فرص متكافئة — تتلاءم مع شخصياتهم — من أجل اكتساب المعرفة .

وقد يظن البعض أن هذا الإجراء يعنى إلغاء المستويات الموضوعة ، ولكن هذا الظن تعوزه الدقة . وكذلك لا يعنى هذا الإجراء إلغاء جميع الحواجز الموضوعة أمام التلاميذ ، وتركهم لتقديراتهم الفجة ، بحيث يقررون أى المهارات يتعلمون ، وأى أنواع المعرفة يكتسبون ؛ إذ على النقيض من ذلك ، ينظر المعلمون فى المدارس التى تؤمن بنظرية النقل المستمر ، أو النقل الطبيعى ، إلى المستويات العليا من التحصيل على أنها مطمح لهم ، مثلهم فى ذلك مثل المعلمين فى المدارس التقليدية .

وتماثل المهمة الملقاة على عاتق المعلم ، فى مثل هذا التنظيم ، تلك التى يقوم بها الطبيب . إذ أنه عندما يمرض الشخص ، يفحصه الطبيب ، ويقيس درجة حرارته ، ويحصى نبضه ، ويستفسر عن موضع الألم ومدى حدته ، ثم يصف العلاج نتيجة الصورة الكلية التى وصل إليها . فإذا كان هذا

الطبيب على قدر كبير من المعرفة ، فإنه يعترف أن الأفراد يختلفون من حيث سرعة ضربات القلب ، ودرجة الحرارة ، وعدد كرات الدم البيضاء والحمراء ، ومبلغ الإحساس بالألم ، وهو يعلم أن الجرعة الواحدة من دواء السلفـانيلاميد تحدث استجابات مختلفة عند المرضى ، وفضلا عن هذا ، إذا سأله أحدهم عن حال المريض ، فقد يجيب بأن حالته اليوم أفضل ، أو أسوأ قليلا ، ولكنه لا يقول : « لقد تقدم اليوم بنسبة ٤٠ ٪ عن أمس » أو « إن حالته اليوم أسوأ من أمس بنسبة ٣٥ ٪ » أو « إنه يتقدم بنفس النسبة التى يتقدم بها ثلاثة مرضى آخرون فى المدينة يعتريهم نفس المرض » . ويدرك الطبيب أن هذا المريض يختلف فسيولوجيا عن أى مريض آخر ، وأن قدرته على الشفاء قدرة فريدة خاصة به فقط ... فقد يشفى هذا المريض فى ثلاثة أيام ، أو قد يحتاج إلى عشرة أيام من أجل الشفاء . ولكنه ، من أجل إقرار الحقيقه ، يوجد عند الأطباء بعض المعايير أو الدلالات المرشدة ينسبون إليها حالة المريض . فهم يسجلون أى انحراف عن الدرجة الفهرنهيتية ٩٨٫٦ لحرارة الجسم ، وهم يعدون النبض ثم ينسبونه إلى الرقم ٧٢ ــ وهو الرقم الشائع بالنسبة للرجال ــ ويهتمون

بمدى انحراف عدد النبضات عن هذا المعدل بالزيادة أو النقص . ولكنهم – فى نفس الوقت – لا يتقيدون بهذه الأرقام . فهم يؤمنون بالفروق الفردية ، ويستخدمون الفطنة فى أحكامهم ، كما أنهم يدققون جدا فى تشخيصهم للمرض ، وفى تقديرهم لمدى تقدم المرضى :

الأدلة المرشدة

ينبغى عند التدريس أن تستخدم مبادئ عامة واحدة ، وهناك عدة أدلة مرشدة ، أثبت استخدامها أنها على قدر كبير من الفاعلية والمساعدة . وتتمثل بعض هذه الأدلة المرشدة – التى تعين المعلمين – فى الدرجات التى تبينها اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل ، والاختبارات التشخيصية . ويحتاج كل معلم إلى قدر من المعرفة بفوائد أو قصور هذه الوسائل . كما ينبغى له أن يتدرب على استخدامها وتفسير نتائجها . ولكنه بعد تجميع المادة الإحصائية الخاصة بأحد التلاميذ ، ينبغى ألا يغفل المعلم حقيقة أن التلميذ موضع الفحص ، تلميذ فرد يختلف من عدة أوجه عن كل فرد آخر فى حجرة الدراسة : ويتمثل واجب المعلم فى هذا المجال ، فى معرفة كل تلاميذه ، وتهيئة المساعدة الضرورية التى تكفل ضمان تقدمهم المستمر غير المتقطع :

ومن أجل أداء هذه الخدمات ، يحتاج المعلمون ، فضلا عن الحكمة والاستبصار ، إلى معرفة كافية بالنتائج العلمية المستحدثة فى ميدان نمو الطفل ، وفى ميادين المواد الدراسية المتعددة التى يقدمها منهج المرحلة الابتدائية .

وإذا كان المعلمون والنظار يرغبون فى تدريس هذه المواد الدراسية تدريساً فعالا ، فإنه ينبغى لهم أن يقفوا على نتائج البحوث التى قام بها العلماء والباحثون فى هذه الميادين ، مثل ، جيتس وجراى وبتس فى ميدان القراءة ، وبسويل وبكنر ومورتون وويت فى ميدان الرياضيات ، وهورن وثورنديك وآشبو فى ميدان التهجى ، وفريمان فى ميدان الكتابة والخط . وإذا كان هناك وقت متاح للنشاط المرتبط بالمواد الدراسية ، فإن من صالح المعلمين ، أن يطلعوا على النتائج العلمية الحديثة فى تلك الميادين وفى المواد التى يقومون بتدريسها أو تعليمها للأطفال . ونجد — عادة — أن المعلمين الذين تزداد معرفتهم الثاقبة بالميادين الخاصة بهم ، والذين تتوافر لديهم الصفات الشخصية المطلوبة من أجل التدريس الناجح ، يحصلون على نتائج توازى ، أو تمتاز عن النتائج تعقد عليها الآمال فى ظل سياسة مستويات الصف التقليدية .

ويؤمن المؤلف بأن مبدأ التقدم المطرد المنتظم ، مبدأ سليم فى أساسه ، وأنه يمكن أن تتبناه جميع المدارس بنجاح . وعند استخدام هذا المبدأ ، يحتاج الأمر إلى إجراء بعض التعديلات البسيطة من غير شك ؛ إذ أنه ينتج عن التنوع الكبير فى سمات الآدميين الشخصية ، وتكوينهم البدنى والعقلى ، ضرورة توجيه معالجة خاصة للحالات شديدة الانحراف . . ومن ثم فإنه ليس من العدل أن نصمم على استخدام ما يسميه البعض بسياسة النقل ١٠٠ ٪ ؛ إذ أن هناك حالات خاصة نجد فيها أن الأطفال الذين يتسمون بسوء التكيف الاجتماعى المؤقت يستفيدون أشياء كثيرة من إعادتهم فى الصف ، أكثر مما لو نقلناهم مع مجموعتهم التى بدأوا معها إلى الصف التالى . . . ولكن هذه الحالات نادرة ولا تسوغ وجود تلك النسبة الكبيرة من الراسبين التى نجدها فى نظام المدرسة التقليدية . . . ولذلك ينبغى أن يكون النقل المنتظم هو القاعدة ، وأن يكون الترسيب هو الاستثناء من هذه القاعدة .

ويدل وجود نسب رسوب عالية ، على أن المدرسة سيئة التنظيم والإدارة ، وأنها تشجع وجود ظروف ضارة بصالح الأطفال . وتنظر المدرسة الجيدة إلى النجاح على أنه النتيجة الطبيعية لوجود التلاميذ فيها ، كما أنها تعتبر أن

براجها فاشلة ، عندما يبدو أن التلاميذ لا يستجيبون بالقدر الكافى .

اقتراحات من أجل تقليل حالات الرسوب

قد يظل المعلمون ، الذين يودون الأخذ بمبدأ توفير التقدم المنتظم للتلاميذ ، والذين يؤمنون بالأفكار الفلسفية الكامنة وراء هذه الرغبة ، يتساءلون عما يستطيعون بذله من أجل تعديل الإجراءات المتبعة فى مدارسهم . وقد أثبتت التوصيات التالية فاعليتها فى كثير من المدارس ، رغم أنه لا يمكن استخدامها بدرجة متساوية فى جميع المواقف :

١ — ابدأ بدراسة العوامل المسببة للرسوب فى جميع مستويات المدرسة :

لا يكفى أن نعرف أن القراءة مسئولة أساساً عن رسوب معظم التلاميذ فى الصف الأول ، أو أن الرياضيات تعتبر السبب الأساسى للرسوب فى الصف الرابع ، على أساس أن توجيه الاهتمام إلى أسباب الرسـوب فى هذه الصفوف ، يعتبر أمراً مرغوباً فيه ، بل ينبغى أن يصحب هذا فى نفس الوقت تحليل لمشكلات الرسوب فى المدرسة

الإعدادية والثانوية . وإذا كان المعلمون فى الصفوف العليا لا يعطفون على وجهة النظر القائلة بالتقدم المستمر ، فإن الرسوب فى الصفوف الأولى قد يكون ضاراً أكثر منه نافعاً . وبمعنى آخر ، يجب على المعلمين ، الذين يطلبون من تلاميذهم الوصول إلى مستويات الصف التقليدية ، أن يدركوا النظرة الحديثة ، لتقدم التلاميذ ، ويتقبلوها ، وذلك إذا كانوا يرغبون فى مساعدة وتنمية اهتمامات التلاميذ المرغوبة . والطريقة الفعالة التى تدفع المعلمين إلى التفكير فى مشكلات تقدم التلاميذ ، تتمثل فى دراستهم لأسباب الرسوب .

٢ ــ بحث حالات التلاميذ الذين رسبوا فى الفصل الدراسى السابق أو السنة الدراسية السابقة ، وتسجيل الإجراءات التى استخدمت بنجاح :

فى كثير من الحالات ، تكون التنظيمات الإدارية فى المدرسة مسئولة عن كثرة رسوب التلاميذ ، ومن بين هذه التنظيمات الإدارية ، زيادة عدد التلاميذ فى حجرة الدراسة بدرجة لا تسمح للمعلم بتوجيه عناية فردية كافية للتلاميذ ، وإعطائهم واجبات وتعيينات إضافية لتقويتهم

ومساعدتهم على الاستمرار فى القراءة . وكذلك قد تكون المدرسة تعانى من نقص المعلمين القادرين على التدريس العلاجى ، وكذلك قد تكون الكتب الإضافية غير متمشية مع حاجات التلاميذ بطيئى القراءة ، أو أن يكون هناك قصور فى الوسائل التعليمية ... وقد يرسب بعض التلاميذ نتيجة المرض ، وهنا مرة ثانية يساعد الاهتمام بعلاج النواحى الصحية على تقليل الوقت الضائع نتيجة المرض ، بحيث يستطيع هؤلاء التلاميذ العودة إلى المدرسة سريعاً ، ومواجهة مسئولياتهم بنجاح ... ويعانى التلاميذ « الكسالى » من متاعب تتعلق بغددهم ، أو نقص الفيتامينات ، ومن ثم فإن قصور نشاطهم أو إهمالهم يرجع إلى أسباب بدنية أكثر مما يرجع إلى رغبتهم فى تجنب العمل .

وتعتبر الظروف المنزلية من الأسباب الرئيسية المسببة للرسوب ، رغم أن المعلمين يغضون النظر عنها دائماً . ويفيد استخدام طريقة بحث الحالات فى هذا المجال بصفة خاصة ، لأنها تقتضى توجيه الاهتمام إلى دراسة علاقات التلميذ خارج المدرسة ، وخصوصاً تلك التى تتسبب نقص التحصيل المدرسى :

وإذا أعد كل معلم تقريراً مكتوباً عن كل تلميذ

رسب فى فصله ، فى الفترة الأولى من العام الدراسى ، واستطاع أن يحدد الأسباب الكامنة وراء هذا الرسوب ، والخطوات التى اتخذت لمنع هذا الرسوب ، والوسائل الأخرى التى ساعدت على زيادة تحصيل التلاميذ الراسبين ، فإن النتائج التى يحصل عليها عندئذ تساعده بقدر كبير على تقليل حالات الرسوب .

٣ – كن وثيق الصلة بالتلاميذ فى الفصل منذ بداية العام الدراسى :

يشتغل المعلمون كثيراً بالشئون الروتينية فى المدرسة ، بحيث نجدهم يهملون ، فى بعض الأحيان ، العناصر الأساسية فى البرنامج التعليمى المرغوب . . . وهناك أشياء أهم بكثير من هذه الأمور الروتينية ، تتمثل فى معرفة المعلم لتلاميذه معرفة وثيقة ، ويستطيع المعلم أن يكتسب هذه المعرفة الوثيقة فى الشهور الأولى من العام الدراسى ، بدون بذل أى مجهود إضافى فى ذلك ، ولكن مما يؤسف له أن نجد أحيانا أن الأمور اللازمة لكى تسير المدرسة فى مجراها الطبيعى ، لاتنتمى ، فى حالات كثيرة ، إلى الاعتبارات التربوية الهامة . ويبدأ كل معلم بمعرفة أسماء تلاميذه ؛

إذ أنه يعرف المقاعد التى يجلسون عليها ، ويمكن أن يكوّن فكرة طيبة أو غير طيبة عن سلوك كل منهم . ويتيسر له كل ذلك منذ بداية العام الدراسى ، ولكن ما يحبه التلاميذ وما لا يحبونه ، وآمالهم ، وطموحهم ، ومخاوفهم ، وأحزانهم ، ليست من الأمور التى يلحظها المعلم بسهولة فى بداية العام الدراسى ، ومع ذلك فمعرفة المدرس لهذه الأمور تؤثر فى نجاحهم بطريقة مباشرة ، أكثر مما تؤثر فيهم معرفة المعلم بالمقاعد التى يشغلونها أو استجاباتهم له عندما يناديهم بأسمائهم .

ويستطيع المعلم الذى يرغب فى تقليل رسوب تلميذه أن يقف منذ فترة مبكرة من العام الدراسى ، على المعلومات الآتية عن تلاميذه :

١ ــ عدد الإخوة والأخوات لكل تلميذ .

٢ ــ السن التقريبية للتلميذ ، وموقف التلميذ بالنسبة لإخوته ــ أى هل هو أصغر إخوته أو أكبرهم أو الأوسط فيهم .

٣ ــ هل هناك طفل حديث الميلاد فى منزل التلميذ ؟ وإذا كان هناك طفل حديث الميلاد فى المنزل ، كيف ينظر التلميذ إليه ؟

٤ ــ نوع العلاقات السائدة فى المنزل بين الأب والأم ، وبين الوالدين والأطفال .

٥ ــ الظروف الاقتصادية لكل تلميذ .

٦ ــ التاريخ الصحى لكل تلميذ ، والأوضاع الصحية والبدنية الراهنة ؛

٧ ــ معرفة التلاميذ المفرطين فى الخجل أو العدوان فى الفصل ، وأسباب هذا السلوك .

٨ ــ معرفة المواهب الخاصة بالتلاميذ ، والمستويات التحصيلية التى حصلوا عليها فى المواد الدراسية ، والتى استخدمت فيها الاختبارات المقننة .

٩ ــ تعرف مدى الاستقرار الانفعالى للتلاميذ .

١٠ ــ المعلومات المباشرة عن ميول التلاميذ فى اللعب ، ومهاراتهم البدنية .

١١ ــ معرفة الصفات التى يفضل من أجلها التلميذ اختيار أصدقائه .

وقد لا تفسر المعلومات المشتقة من كل هذه البيانات أسباب الرسوب فى جميع الحالات . فقد يعرف المعلم عدد أعمار الأطفال فى أسرة معينة ، ولكنه لا يجد شيئاً ذا دلالة

فى علاقة ذلك برسوب التلميذ ، وفى موقف آخر ، قد يكمن سبب الفشل فى إهمال الأب للطفل الأكبر أو تدليل الطفل الأصغر ؛ وهنا تفيد المعلومات الخاصة بالظروف العائلية فائدة كبيرة فى حل مثل هذه المشكلة . . . وهناك حقيقة ينبغى أن تكون واضحة ، وهى أن المعرفة الوثيقة بالمؤثرات التى تحيط بالأطفال فى حياتهم اليومية ضرورة أساسية من أجل اختزال أسباب الرسوب .

٤ ــ بحث القصور الملحوظ فى تحصيل كل تلميذ ، على مدار العام الدراسى :

من المهم أن يعمل الأطفال بأقصى فاعليتهم ، وأن يكون تقدمهم هو التقدم المتوقع على ضوء طاقتهم العقلية . وعندما يكون من الواضح أن التلاميذ لم يصلوا إلى المستويات المرضية من التحصيل ، يجب على المعلم فحص أسباب ذلك وتقديم كل المساعدات الممكنة . وليس من المرغوب فيه استعطاف التلاميذ من أجل بذل جهد كبير ، ولكن ينبغى تقديم مقترحات تمكنهم من التغلب على مصاعبهم .

ويؤدى الأخذ بمبادئ الصحة النفسية إلى مساعدة المعلمين على التعامل مع التلاميذ الذين يتخلفون فى تحصيلهم

عن المعدل العادى . وترجع المصاعب التى يواجهها التلميذ فى عمله الدراسى ، عادة ، إلى عوامل انفعالية ، أو الظروف والمشكلات . كما أن التغيرات المتتابعة فى اتجاهات الوالدين نحو الأطفال تؤثر تأثيراً سيئاً فى تحصيلهم .

ويستطيع المعلمون الذين يتصفون بقدر من اللباقة والدراية بمشكلات التلاميذ ، أن يقدموا خدمات لا تحصى لكل من الطفل والمجتمع ، وذلك عن طريق الاجتماعات الدورية التى يعقدونها مع الآباء .

خلاصة

فى الوقت الذى قد ييأس فيه المعلمون فى بعض المدارس من تغيير نظم النقل التقليدية ، يبدو هناك بعض الأمل الذى يشتق من حقيقة أن المعلمين والنظار والآباء يهتمون اهتماماً متزايداً بتوفير النمو المرغوب للتلاميذ .

وعندما يؤخذ هذا الهدف على أنه محور للعمل ، وعندما يوجد معلمون كفاة ، يعملون جاهدين من أجل حل مشكلات الرسوب ، فمن الممكن عندئذ تيسير تعديل نظم النقل ، وتحسين الوسائل المستخدمة مع الطفل عامة :

الفصل الرابع

تصنيف التلاميذ ووضعهم فى مجموعات دراسية

يتعرض تلاميذ المدارس الأمريكية ـ دائماً لنوع ما من التصنيف . وقد توصل المختصون فى الإدارة المدرسية ، منذ عهد مبكر ، نتيجة تفكيرهم الخاص ، إلى أن الأطفال الذين يختلفون اختلافا واضحا من حيث العمر الزمنى ، والقدرات ، والتحصيل ، والميول ، لا يستطيعون بلوغ المستوى المناسب لكل منهم من التحصيل ، عندما يوضعون فى مجموعة واحدة أو فى فصل واحد . ومن ثم ظهر نظام الصفوف الدراسية ، حيث كان عامل التحصيل وعامل العمر الزمنى ، من بين العوامل الرئيسية التى بنى عليها تصنيف التلاميذ . وقد أعلن علماء النفس وخبراء التقويم والامتحانات ، بعد تحمسهم لوسائل القياس المكتشفة حديثاً ، أسسا أكثر موضوعية لتصنيف التلاميذ ، بدلا من تلك الأسس التى كانت تعتمد سابقاً على الحكم الشخصى للناظر أو المعلمين على مدى نضج التلاميذ . وقد اقترح هؤلاء ، أنه ينبغى تجميع التلاميذ ذوى القدرات المعرفية المتشابهة بعضهم مع

بعض ، كما اقترحوا ، فى حالات أخرى ، تصنيف التلاميذ فى الصفوف الدراسية حسب الدرجات التى حصلوا عليها فى اختبارات الذكاء . وقد استخدم هذا الأساس الأخير استخداماً واسعاً ، بعد إجراء بعض التعديلات عليه ، كما أنه يعتبر موضوعاً أساسياً عند مناقشة تقسيم التلاميذ إلى مجموعات دراسية .

هذا وينبغى أن يكون المعلمون على فهم تام بموضوع تصنيف التلاميذ وتجميعهم فى مجموعات دراسية ، حيث إن هناك ميلاً نحو زيادة مشاركة المعلمين الفعالة فى وضع وتنفيذ نظم تصنيف التلاميذ . والحكمة فى أنظمة تصنيف التلاميذ ، هى أنها تؤدى إلى وضع كل طفل فى بيئة تربوية مناسبة تهيأ له فيها أفضل فرص النمو المتكامل ، ويؤيد معظم رجال التربية هذه الفليسفة الكامنة وراء تصنيف التلاميذ ، ولكن ، لسوء الحظ ، هناك خلاف كبير بين رجال التربية حول الطريقة التى يمكن بها تحقيق هذا الهدف .

التصنيف المبدئى للتلاميذ

عندما يذهب الأطفال إلى المدرسة لأول مرة فى حياتهم ، يواجه الناظر وهيئة التدريس بالمدرسة السؤالين التاليين :

أولا : إلى أى الصفوف أو مجموعات الأعمار الزمنية ينبغى أن يلحق هؤلاء الأطفال ؟ .

ثانيا : إذا كان هناك أكثر من ٣٥ أو ٤٠ طفلا فى نفس المجموعة الواحدة ، فنى أى المجموعات الفرعية داخل الصف ينبغى أن يوضع كل واحد من هؤلاء الأطفال ؟ .

وتنشأ بعد ذلك مشكلة ثالثة عند تحديد أى التلاميذ ينبغى إعادة تصنيفهم نتيجة الأخطاء التى حدثت من قبل فى التصنيف السابق ، أو نتيجة الانحرافات الواضحة فى النمو.

وتتمثل أبسط إجابة للسؤال الأول الخاص بالتوزيع المبدئى للتلاميذ ، فى وضعهم فى صف دراسى يضم الأطفال المتقاربين فى عمرهم الزمنى . وعلى ذلك يكون متوسط عمر تلاميذ الصف الأول ست سنوات تقريباً ، وتلاميذ الصف التالى سبع سنوات تقريباً ، وهلم جرا ، بزيادة سنة من العمر فى كل صف عن الصف السابق . وعلى هذا فبمعرفة عمر التلميذ الزمنى ، تصبح عملية وضعه فى الصف الدراسى الملائم له عملية آلية بحتة .

ويعترض البعض على هذا الإجراء ، على أساس أنه يتجاهل الفروق الفردية ، مثل الفروق الجسمية ، والقدرة

على القراءة والفهم . . . الخ . ومع أن من المسلم به أن هناك ــ عادة ــ بعض التحفظات على أية قاعدة ، فإن هذا الاعتراض ــ بمفرده ــ لا يؤثر فى صلاحية مثل هذه القاعدة . ولكن من الواضح أنه ينبغى تعرف الحالات التى تظهر عليها الانحرافات العقلية ، لوضعهم فى فصول خاصة بهم غير الصفوف المخصصة للأطفال الأسوياء ، ومع استثناء هذه الحالات تصبح الأدلة المؤيدة لاستخدام عامل العمر الزمنى كعامل يبنى عليه وضع التلميذ فى الصف الدراسى ، أقوى من الأدلة المؤيدة لأى عامل آخر .

ويتطلب تطبيق مبدأ الديمقراطية فى التعليم ، عدم وجود أية امتيازات فى تربية الأطفال من حيث الجنس أو اللون أو الثروة أو الظروف الاجتماعية . ومن ثم فإن قبول التلاميذ وتوزيعهم فى مجموعات دراسية على أساس معيار العمر الزمنى يتمشى مع مبدأ الديموقراطية ، وعندئذ ، ينبغى ألا تكون قدرة التلميذ على القراءة ، أو ذكاء التلميذ كما تبينه درجات الاختبارات المقننة ، عوامل محددة لتوزيع التلاميذ على المجموعات الدراسية . ويقبل الأطفال عامة فى المدارس عند سن السادسة من عمرهم ، تقريباً ، وهى السن التى تمنحهم فيها الدولة امتيازات الالتحاق بالمدارس بالمجان وعلى

نفقتها . وينطبق هذا المبدأ أيضاً – وهو مبدأ الأخذ بعامل العمر الزمنى – على الأسس التى تراعى عند إعطاء الشخص حق ممارسة حقوقه الانتخابية . ويتميز هذا المبدأ بأنه يراعى قواعد الديموقراطية ، وأنه لا يحابى الغنى أو الفقير ، ولا الذكى ولا الغبى . كما أن عامل العمر الزمنى عامل موضوعى يمكن تحديده بصدق وسهولة . وعلى هذا فإن سياسة تصنيف التلاميذ التى تعتمد على عامل العمر الزمنى تتميز بالموضوعية وسهولة التطبيق . ومن ناحية أخرى ، لا تزال معاملات الذكاء موضع جدل ولم يستقر البحث فيها بعد ؛ إذ أنها ليست مقاييس ثابتة دائماً . وكذلك يعتمد تحديد درجات القراءة على عوامل ومعايير غير موضوعية ، لأنها تختلف من يوم إلى يوم آخر ، كما أن عـــامل النضج الانفعالى عامل خداع يصعب تعرفه بسهولة . ومن ثم فإن حكم المعلمين على استعداد التلاميذ للالتحاق بصف من الصفوف ، والمبنىّ على العوامل التى سبق ذكرها ، يتسم بالذاتية ، ويتعرض لعامل التعصب والانحياز فى كثير من الحالات . وإذن فإن تصنيف التلاميذ على أساس عامل العمر الزمنى يتميز بالبساطة ، كما أن له مزايا كثيرة . والمدارس التى تعتمد على هذا العامل فى تصنيف التلاميذ

(عامل العمر الزمنى) تسمى مجموعات التلاميذ بمستويات الأعمار الزمنية ، مثل مجموعة العشر السنوات والإحدى عشرة السنة ، والاثنى عشرة السنة ، وهى تفضل ذلك على تسميتها بمجموعات الصف الدراسى نفسه التى تعرف بمجموعة الصف الرابع ، أو مجموعة الصف الخامس ، أو مجموعة الصف السادس . . . الخ .

وعندما يكون حجم المدرسة صغيراً نسبياً ، بحيث يمكن تقسيم التلاميذ إلى مجموعات على أساس الأعمار الزمنية ، يتراوح عدد كل منها بين ٢٥ و ٣٠ تلميذاً ، تكون مهمة تصنيف التلاميذ وتجميعهم فى مجموعات دراسية يسيرة إلى حد ما . ولكن هذه المشكلة تتعقد فى بعض المدارس الأخرى . فقد يكون هناك خمسة وسبعون تلميذاً يبلغ كل منهم تسع سنوات من العمر ، وتسعون تلميذاً يبلغ كل منهم عشر سنوات من العمر ، وأعداد متفرقة أخرى فى سائر فئات الأعمار الزمنية . وتبدو عندئذ مشكلة أى التلاميذ فى داخل هذه المجموعات الكبيرة يوضعون بعضهم مع بعض فى الحجرات الدراسية . وتختلف الطرق التى تحل بها المدارس مثل هذه المشكلة بحسب النظم الإدارية المتبعة فى

المدرسة . ويقترح فى هذا الصدد أن تأخذ المدارس بعامل الترتيب الأبجدى ، فى داخل مجموعة العمر الزمنى الواحد، عند توزيع التلاميذ على المجموعات الدراسية ، بحيث تضع التلاميذ الخمسة والعشرين الأوائل من حيث الترتيب الأبجدى فى فصل المعلمة (ا) والخمسة والعشرين التالين فى فصل المعلمة (ب) ، وهلم جرا ، بحيث يوضع جميع أفراد مجموعة العمر الزمنى الواحد فى حجراتهم الدراسية . ويتميز مثل هذا الإجراء بأنه يزيل أى مظهر للتحيز أو المحاباة ، كما أنه إجراء يسير . ومن الممكن أن يقتنع به الآباء بسهولة . ويعيب البعض على هذا الإجراء أنه لا يتيح للتلميذ الخبرات التربوية الأخرى ، التى قد تقدمها إجراءات أخرى أكثر تعقيداً .

الحاجة إلى النظر للطفل نظرة كلية

يترتب على دراسة القدرات والميول التى تظهر عند أفراد مجموعة العمر الزمنى الواحد ، قبل توزيعهم على حجرات الدراسة ، عدة فوائد ومزايا . ولكن لا يصح الاعتماد الكلى فى تقسيم التلاميذ إلى مجموعات دراسية ، على قدراتهم ومواهبهم العلمية فقط (ويعترف المؤلف بأنه

يتعصب ضد الرأى القائل بتجميع التلاميذ حسب قدراتهم)، إذ أنه ينبغى أن يراعى توزيع التلاميذ على أساس عامل الذكاء بجانب عامل العمر الزمنى ، بحيث يكون فى كل مجموعة دراسية نصيبها من التلاميذ الأذكياء والمتوسطين وبطاء التعلم . ويحسن عند اتباع هذه الطريقة فى تصنيف التلاميذ ، مراعاة حالة التلاميذ المزاجية وميولهم ورغباتهم أيضاً ، كما ينبغى مراعاة رغبات التلاميذ عند دخولهم المدرسة ، وتوفير شعورهم بالرضا فى علاقاتهم داخل الفصل ، كما ينبغى أن تكون حجرة الدراسة بيئة إنسانية مرغوبة وممثلة للواقع بقدر الإمكان ، وذلك من حيث نمو التلميذ ذاته ونمو أقرانه فى المجموعة . وقد يتعارض ذلك (نمو التلميذ ونمو أقرانه) فى بعض الأحيان ، إذ قد تتطلب المصالح الفردية للتلميذ وضعه فى إحدى المجموعات الدراسية ، فى حين يتطلب الصالح العام للمجموعة وضعه فى مجموعة أخرى . وعندما يكون الوضع كذلك ، فمن الضرورى أن يضحى بمصلحة الفرد من أجل مصلحة المجموعة . ولكن هذه المشكلة لا تحدث كثيراً لحسن الحظ ، ومن الميسور عادة إرضاء حاجات الفرد بدون الانتقـــاص من حاجات المجموعة كلها .

وتتأثر العلاقات بين الأطفال وآبائهم بنظم تصنيف التلميذ فى المدرسة ؛ إذ أن الآباء يتحيزون لأطفالهم عادة ، ويرغبون فى أن يحصلوا على كل فرصة للنجاح تتاح لهم . ويلاحظ هذا من خلال التضحيات التى يقدمها الآباء بعزيمة صادقة من أجل أن ينال الأطفال فرصاً أفضل للنجاح ، أكثر من تلك الفرص التى نالها الآباء أنفسهم عند ما كانوا فى سن أطفالهم . ويؤدى وضع الطفل فى مجموعة بطاء التعلم ، والتى قد تكون عادة محدودة بنوع خاص من التلاميذ الذين يأتون من أدنى المستويات الاقتصادية والاجتماعية ، إلى إثارة استياء الآباء ويأسهم . ويؤدى هذا بالتالى إلى مضايقة الآباء لأطفالهم ؛ إذ أن الآباء يجدون فى ذلك نوعاً من التعبير عن عدم رضاهم الذى ترتب على هذا الوضع . وقد يترتب على ذلك ، أيضاً ، حدوث تصدع فى العلاقات المنزلية ، وتنمية بعض الاتجاهات السيئة عند الأطفال ، مما يؤثر فى مجهوداتهم الدراسية . وتعتبر أية سياسة مدرسية تؤدى إلى وجود علاقات سيئة بين الآباء وأطفالهم ، سياسة ضارة بصالح المدرسة والمجتمع .

ومن الممكن تشكيل لجنة من المعلمين والنظار ومجموعة استشارية من تلاميذ الصفوف الأخيرة (الصف الرابع والخامس والسادس) لكى تبحث عن أفضل الحلول لهذه المشكلة (مشكلة تصنيف التلاميذ) . ويتيسر لهذه المجموعة معرفة ميول التلميذ خارج المدرسة ، وزملائه وأصدقائه الحاليين ، وصفاته البارزة ، ونموه البدنى ، واتجاهاته الخاصة نحو المعلمين ، ومناقشة هذه المعلومات كلها . . . وينتج عن مثل هذه المناقشة ، وتبادل وجهات النظر ، اتخاذ توصيات أو أحكام خاصة بتصنيف التلاميذ . وتتميز هذه الطريقة فى توزيع التلاميذ بأنها أكثر ثباتا من أى نظام آخر لتوزيعهم على أساس التحصيل أو درجات الاختبارات . وينبغى فى هذا الصدد العمل على توفير قدر من المرونة عند تقسيم التلاميذ إلى مجموعات دراسية عند دخولهم المدرسة لأول مرة . ومن أجل أن تسير الدراسة بانتظام منذ أول العام الدراسى ، ينبغى أن توزع المدرسة التلاميذ على فصولهم ومعلميهم مباشرة ، ولكن ينبغى مراعاة أن يكون هذا التوزيع توزيعا تجريبياً ووقتياً ، بحيث يسمح بنقل التلميذ من مجموعة إلى مجموعة أخرى كلما استدعت الظروف ذلك . وينبغى أن يأخذ المعلمون

ورجال الإدارة المدرسية فى اعتبارهم ، دائماً ، أن هدف المدرسة الأول يتمثل فى توفير أقصى قدر من النمو للتلاميذ . ويستدعى هذا فى بعض الأحيان نقل بعض التلاميذ من مجموعة إلى مجموعة أخرى بعد قضائهم فترة أسبوع مع معلمهم ومجموعتهم الدراسية ، كما أن بعض التلاميذ الآخرين يستفيدون من نقلهم بعد انتهاء الفترة الأولى من العام الدراسى . ولكن معظم التلاميذ يستفيدون من بقائهم فى المجموعة التى وضعوا فيها أولا . وتمثل المرونة عنصراً أساسياً فى تنفيذ النظم الخاصة بتصنيف التلاميذ ، وتعتبر مراعاة توفير المرونة فى هذا الصدد أهم من مراعاة توفيرها فى أى مجال آخر فى برنامج المدرسة . ومجمل القول فى هذا الصدد ، هو أن محور الخطة المثالية ، التى سبق ذكرها ، لوضع التلاميذ فى مجموعات دراسية يعتمد أساساً على افتراض أن عامل العمر الزمنى هو أفضل العوامل التى يرتكز عليها تصنيف التلاميذ فى المدرسة . ويقبل جميع الأفراد هذا العامل كأساس لتوزيع التلاميذ ، لأنه يراعى المبادئ الديموقراطية ، كما أن الدولة تستند إليه فى منح المواطنين حق المواطنة والانتخاب . وكذلك يرتكز هذا العامل على أسس موضوعية ، ويسهل على

الرأى العام فهمه وقبوله ، كما أن الأخذ به يؤدى إلى توفير العلاقات الحسنة بين المدرسة والمنزل .

وتتميز الخطة التى سبق توضيحها بأنها تيسر النظر إلى مشكلة تصنيف التلاميذ نظرة موضوعية ، وأنها تدعو إلى مشاركة المعلمين والناظر والتلاميذ بآرائهم فيها ، وتستعين أيضاً بآراء الآباء فى بعض الحالات . كما أنه يترتب على توفير عامل المرونة فى التصنيف ، وهو عامل أساسى فى هذه الخطة ، عدم توزيع التلاميذ توزيعاً تعسفياً ، وعدم اتخاذ أحكام وأوضاع نهائية مثل تلك التى تصاحب تجميع التلاميذ على أساس نسب الذكاء أو القدرات المعرفية

وضع التلاميذ فى مجموعات دراسية بالفصل

لا يترتب على الأخذ بخطة تصنيف التلاميذ على أساس عمرهم الزمنى ، إنكار صلاحية تجميع التلاميذ فى مجموعات عمل صغيرة فى حجرة الدراسة . وعندما يكون هناك برنامج محدد للنشاط فى حجرة الدراسة ، يتيسر تجميع التلاميذ فى مجموعات عمل صغيرة ، حيث إن هذا البرنامج يتضمن عدة مشروعات يعمل فيها التلاميذ ، ويضم كل مشروع منها

عدداً منهم . وعلى سبيل المثال ، قد يقرأ خمسة أو ستة أطفال فى أحد أركان حجرة الدراسة بحثا عن بعض المعلومات التى تتعلق بالمشروع الذى يقوم به الفصل ، وفى نفس الوقت تقوم مجموعة أخرى فى ركن آخر من الفصل بعمل نموذج بالأشغال اليدوية يحتاج إليها نفس المشروع ، فى حين يجلس بقية تلاميذ الفصل فى ركن آخر من الحجرة لوضع خطة رحلة أو زيارة من أجل الحصول على معلومات مباشرة تتعلق بهذا المشروع .

وفى الفصول التى تنظم على الأساس التقليدى ، يقسم تلاميذ الفصل ، عادة ، إلى مجموعات للقراءة على أساس تحصيلهم النسبى فيها ، ثم يعاد تقسيمهم مرة ثانية فى حصص الرياضيات حسب تحصيلهم النسبى فى الرياضيات ، وهلم جرا فى سائر المواد الدراسية . ويسمح هذا الإجراء بتوفير درجة من المرونة لا توجد عادة فى المجموعات التى تصنف على أساس القدرات المعرفية ، كما أنه لا يتضمن أية حدود صارمة لتجميع التلاميذ ؛ إذ أنه عند ما يكون التلميذ بطيئاً فى القراءة ومتقدما فى الرياضيات ، أو العكس ، يساعد هذا الإجراء على مراعاة حالة التلميذ فى كلا الوضعين . ولا يؤدى تصنيف التلاميذ على هذا الأساس

فى مجموعات تتمشى مع مستوى قدراتهم إلى شعور الطفل بالتخلف ، لأنه يوضع فى المجموعة التى هى من نفس مستواه . وهناك بعض المعلمين الممتازين الذين يشجعون تلاميذهم على مساعدة بعضهم بعضا ، والذين يتيحون الفرص للتلاميذ الأكثر تقدما لمساعدة وتعليم زملائهم المتخلفين . وتأتى هذه الوسيلة عادة بنتائج طيبة ؛ إذ من المعروف أن من أفضل الوسائل التى تؤدى إلى تعلم موضوع ما ، هى محاولة تدريسه لمجموعة أخرى . وتتمشى هذه الخطة مع مبادئ الديموقراطية حيث إنها تتضمن تأكيد التعاون بين التلاميذ ، واعتبار التعاون غرضا من الأغراض الرئيسية فى المدرسة .

ولا يقصد المؤلف فى مناقشته السابقة أنه ينبغى التضحية بالتلميذ القوى من أجل صالح التلميذ الضعيف . ولكنه ينبغى التأكيد على أهمية مساعدة المعلم لكل طفل فى الفصل على أن ينمو إلى أقصى ما تسمح به قدراته فى جميع ميادين الحياة . ومن أجل تحقيق ذلك ، ينبغى أن يكون المعلم يقظا دائماً ومستعدا لأن يقدم خبرات غنية موفورة للتلاميذ الأذكياء ، بحيث يساعدهم على الاستمرار فى النمو . ويمكن أن نقول بصفة عامة ، إن نجاح أى خطة فى التنظيم المدرسى

تعتمد أساساً على مهارة المعلم وتحمسه وقدرته على العمل البنّاء .

وقبل أن نترك تلك الخطة التى سبق تقديمها من أجل تصنيف التلاميذ حسب عامل العمر الزمنى ، وتقسيمهم إلى مجموعات صغيرة داخل الفصل الدراسى ، من المهم أن نؤكد أهمية توفير الفرص التى يعمل ويلعب فيها الأطفال الصغار والكبار معاً . ومن المهم أن يتعلم الأطفال التعاون وممارسة النشاط بعضهم مع بعض ، بصرف النظر عن مدى نضجهم النسبى . وينبغى أن يكون برنامج المدرسة مرناً بحيث يسمح بوجود خبرات يشترك فيها أطفال من صفوف دراسية مختلفة . وتستطيع هيئة التدريس بالمدرسة تهيئة هذه الفرص لتنظيم جميع المناشط المدرسية بطريقة تيسر اشتراك تلاميذ من صفوف متعددة أو من جميع الصفوف فى تخطيط وممارسة هذه المناشط . وتتمثل بعض هذه المناشط فى الاجتماعات العامة ومجالس الآباء ، كما أن بعض المدارس تنشئ أندية أو جمعيات للنشاط فى المدرسة حسب الميول الخاصة للتلاميذ ، ويشترك فيها تلاميذ من أعمار زمنية مختلفة . وينبغى أن تلقى مثل هذه الجهود كل تشجيع ممكن .

وفى الوقت الذى ينبغى ألا يسمح فيه لأية حواجز صناعية بالتدخل فى نمو التلاميذ ، سواء أكانت هذه

الحواجز تتمثل فى ذكاء التلاميذ ، أم تحصيلهم فى القراءة ، أم قدراتهم المعرفية : ينبغى أن نؤكد أنه لا يمكن أن يسير العمل فى مدرسة ما بدون وجود خطة أساسية لتصنيف التلاميذ بها . وينتج من عدم وجود مثل هذه الخطة الأساسية حدوث قلق وفوضى . وينبغى أن نذكر فى هذا الصدد أن أكثر الخطط ارتكازاً على قواعد المنطق والديموقراطية ، تتمثل فى خطة تصنيف التلاميذ على أساس عامل العمر الزمنى ، وأن أية تعديلات تبذل من أجل العناية بالحاجات العرضية للتلاميذ ، فى إطار هذه الخطة ، ينبغى أن تبذل بدون التضحية بهذا العامل .

الفصل الخامس

التجميع المتجانس

بينما توضح الخطط السابقة وجهة النظر التى ينظر بها المؤلف إلى موضوع تقسيم التلاميذ إلى مجموعات دراسية فى المدرسة ، يبدو من المرغوب فيه أن ننظر أيضاً إلى سائر الطرق المتبعة حالياً فى تصنيف التلاميذ والحجج التى تسوغ على أساسها هذه الطرق . ويألف المعلمون والنظار المحدثون هذه الطرق إلى حد كبير ، بحيث إن الأمر لا يحتاج إلى إعادة ذكرها بصورة واسعة . ولكن ذكر هذه الطرق وفحصها فحصاً جيداً ، وتقييم الادعاءات التى تستند إليها ، قد يعطى تأكيدا متزايداً للخطط التى سبق ذكرها فى الفصل السابق .

وتتمثل إحدى الطرق الشائعة فى توزيع التلاميذ على الفصول الدراسية فى وضعهم فى مجموعات متجانسة . ويستخدم هذا الاصطلاح فى استعمالات كثيرة ، ولكنه يشير عادة إلى تجميع التلاميذ حسب قدراتهم ، مما يؤدى

إلى أن هذا المعنى يصبح ضيقاً جداً من الناحية العملية . ولكن معظم المربين عندما يتكلمون عن أحد هذين الاصطلاحين أو كليهما معاً (التجميع المتجانس والتجميع على أساس القدرات) يشيرون إلى تصنيف التلاميذ على أساس قدراتهم على التعلم وعلى اكتساب أساسيات المنهج الرئيسية ، والتى سبق قياسها . ويكون الذكاء عادة ، عندئذ ، عاملا رئيسياً فى تصنيف التلاميذ ، أى يكون قياس نسب الذكاء فى المجموعة – كما تبينه درجات الاختبارات – هو الأساس الرئيسى المستخدم فى تصنيف التلاميذ . ويوضح المثال التالى ذلك ، بعد تحديد نسب الذكاء فى مجموعة التلاميذ المتقدمين :

تأخذ المعلمة (ا) التلاميذ الأغبياء (الذين تقل نسب ذكائهم عن ٩٠) ، وتأخذ المعلمة (ب) التلاميذ متوسطى الذكاء (الذين تتراوح نسب ذكائهم بين ٩٠ و ١٢٠) ، وتأخذ المعلمة (ج) جميع التلاميذ الذين تبلغ نسب ذكائهم ١٢٠ فما فوق ، وقد يعدل عدد كبير من النظار فى هذا الإجراء ، بحيث يتضمن تقويم التلميذ حكم المعلم على إمكانياته وجهده ، وسجل تحصيله السابق ، إلا أنه يلاحظ عامة أن المعيار المستخدم فى تصنيف معظم التلاميذ ، فى مثل هذه الخطة ، يتمثل فى نسبة ذكائهم .

وقد ظل نظام التجميع المتجانس – بما له من مزايا وما عليه من عيوب – موضع بحث مستمر خلال ربع القرن الأخير . ولكن لم تستطع المحاولات التى بذلت من أجل توضيح الموقف ، سواء أكانت هذه المحاولات دراسات علمية أم تجريبية ، أن تخرج بنتيجة ثابتة .
ويتمثل أحد المسوغات التى تؤيد تصنيف التلاميذ على أساس القدرات فى تأكيد أن التجميع المتجانس ييسر من عملية التدريس . ويبدو منطقياً أنه كلما كانت الفروق التحصيلية بين التلاميذ ضيقة ، كان مجال التفاوت بين مستويات التحصيل التى يشرف عليها المعلم ويكون مسئولا عنها ضيقاً . ومن ثم تكون مهمة التدريس أخف عبئاً عليه . ورغم أن النتائج التى توصل إليها الباحثون فى هذا الصدد تبدو متناقضة ، فإن أغلب البحوث قد بينت أن هناك تفاوتاً واسعاً فى التحصيل فى مجموعات التلاميذ التى يقال إنها متجانسة ، وقد أجرى « بر »[1] دراسة شاملة فى هذا الصدد ووجد أن التجميع المتجانس لم يؤد إلا إلى نقص تلميذين أو ثلاثة فى المتوسط ، من مجموع التلاميذ

---

(١) Marvin Y. Burr. A Study of Homogeneous Grouping. Contributions to Education, No. 457, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York, 1931.

الذين يوجدون فى فصل عادى ويحتاجون إلى مساعدة خاصة من المعلم أو اتخاذ إجراءات تعليمية خاصة بهم . ومن ثم فإنه لم يتضح ما إذا كان التعليم فى ظل التجميع المتجانس ، القائم على تجميع التلاميذ على أسس إمكانياتهم الذاتية كما تبينها درجات الاختبارات ، أكثر سهولة للمعلم ، أو أنه لم يحدث هناك أى نقص فى المصاعب التى تواجه المعلم .

وعندما ننظر إلى هذه المشكلة نظرة تحليلية أخيرة ، نجد أن طريقة تناولها ترتكز إلى حد كبير على الفلسفة التربوية التى يؤمن بها المعلمون . وقد ذكر أحد دارسى هذه المشكلة أن تجميع التلاميذ فى مجموعات متجانسة داخل صفوف المدرسة الابتدائية يعتبر نقضاً مباشراً للمبادئ الفلسفية التى أعلنها « چون ديوى » وأنصاره[١] وقد اقترح « ماك جوجى » ، الذى أجرى بنفسه وأشرف على عدة دراسات لهذه المشكلة الأسباب التالية لنبذ خطة التجميع المتجانس :

١ — أنها تهمل ، فيما يتعلق بشخصية التلاميذ ، بعض الاعتبارات الأساسية فى المدرسة الحديثة .

---

(١) Alice V. Keliher. A Critical Study of Homogeneous Grouping. Contributions to Education, No 452, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York, 1931.

٢ ــ أن الآثار الاجتماعية والنفسية للتجميع المتجانس حسب قدرات التلاميذ ضارة بكل من الأطفال بطاء التعلم والأذكياء .

٣ ــ أن التجميع المتجانس لا يتمشى مع المبدأ الذى ينادى بتنظيم المدارس على أسس قريبة بقدر الإمكان من أسس الحياة المرغوبة(١) .

وينبغى أن نذكر أن تلك الأسباب التى سبق ذكرها لا ترتكز كثيراً على تحليلات إحصائية دقيقة ؛ إذ أن من الصعب القيام بدراسات موضوعية عن العوامل المؤثرة فى تكون الشخصية فى المدرسة ، أو أن نبين إحصائيا الدرجة التى يكون بها التجميع المتجانس متمشياً أو غير متمش مع المبدأ الذى ينظر إلى المدرسة على أنها تمثل صورة للحياة الفعلية . ومع ذلك فإن الأسباب التى سبق ذكرها يقبلها معظم المربين التقدميين ، لأنها تتفق تماماً مع فلسفة المدرسة الحديثة . وفى نفس الوقت تعتبر المساواة بين التلاميذ فى الفرص التعليمية ، واحترام شخصياتهم ، كأساس لتنمية الطفل ككل ، وليس لتنمية عقله فقط ، من الاعتبارات

(١) J. R. McGaughy. Classification of Pupils in the Elementary School, pp. 18 ff. Progressive Education Association Service Center Pamphlet, Progressive Education Association, New York, 1941.

الهامة والحيوية بالنسبة لنظم الإدارة المدرسية الموفقة . فأى خطة تعليمية تعتبر بعض التلاميذ أكثر استحقاقاً للخدمات التعليمية من غيرهم لا تتمشى مع الهدف الرئيسى للتربية الحديثة التى تنادى بإعداد الفتيان والفتيات للحياة بفاعلية وسعادة فى المجتمع الديموقراطى .

ويدخل الأطفال المدرسة ولديهم طاقات غير محدودة ، ويبدو عند بعضهم استعداد ممتاز للمجهودات الدراسية ، كما يبدو عند بعضهم الآخر استعداد تام للمعاونة فى المشروعات التعاونية المتضمنة للعلاقات الإنسانية . ويتميز بعض الأطفال بالشجاعة ، كما يتميز بعضهم الآخر بالخجل والحياء ، ويتسم البعض بوجود ميل طبيعى للأعمال اليدوية ، ويتسم البعض الآخر بوجود القصور فى تناسقهم العضلى ، ويميل البعض نحو الموسيقى ، فى حين لا يبدى البعض الآخر أى اهتمام بالألحان الموسيقية ولا يكون عنده أى استعداد خاص لها . ويستطيع الفرد أن يستطرد فى ذكر الكثير من الصفات والمهارات الإنسانية الهامة فى المدرسة الحديثة ، والتى يتسم بها بعض الأطفال دون البعض الآخر . . . ولا يستطيع أى فرد أن يقول فى هذا الصدد ، إن التفوق فى المواد العلمية أكثر أهمية من المهارة فى الرسم أو أشغال الخشب ، أو أكثر أهمية من اكتساب

الأصدقاء والتأثير فى الناس . . . ومع ذلك لا يفكر أنصار التجميع المتجانس ولا يتحدثون إلا فى إطار قدرة الأطفال على استظهار المواد الدراسية والحصول على تقديرات عالية فى اختبارات الذكاء والاختبارات التحصيلية . وينسى هؤلاء أن كل طفل يدخل المدرسة العامة يتميز بصفات خاصة ، وأن كلا من هؤلاء الأطفال لديه شيء خاص به ، يستطيع أن يقدمه بحيث يزيد من نمو نجاح سائر الأطفال الذين هم على نفس سنه ومستوى نضجه ، وأن تصنيف هؤلاء التلاميذ حسب بعض القواعد النفسية التى كانت تشتق من مفاهيم التربية القديمة التى نقضتها فلسفات التربية الحديثة ، لا يؤدى إلى احترام الصفة الفردية للتلاميذ .

وينبغى أن نقرر أن تصنيف التلاميذ فى المدرسة الابتدائية لا بد أن يراعى المبادئ الديموقراطية . وتؤكد الأحداث العالمية الراهنة أنه لا يمكن السماح بوجود أى نوع من التمييز بين التلاميذ فى الفصول الدراسية ، فى مجتمع يؤمن بالمبادئ الحديثة والديموقراطية . ولا يكفى إبداء المشاعر الطيبة بشأن الحقوق المتكافئة والفرص المتساوية لكل المجموعات ، بل ينبغى أن نعطى لمبادئنا المكتوبة فرصة التطبيق العملى فى المؤسسات التعليمية . وينبغى أن تمارس

المدارس والكليات والهيئات الحكومية أعمالها كلها فى تناسق واحد مع المبادئ التى تنادى بها ، وذلك إذا كان علينا أن نعمل على تأييد واستمرار الديموقراطية .

إن تجميع الفتيان والفتيات وفق أسس ثانوية ، ومعاملتهم بطريقة واحدة خلال أكثر سنوات عمرهم تأثيراً فيهم ، ثم الحكم عليهم نتيجة اتباع نظام معين لتجميعهم فى الفصول الدراسية ، أمر لا يتمشى مع المبادئ التى يؤمن بها النظام الأمريكى . فيجب أن تعمل على احترام شخصية الطفل والنظر إلى نموه ككل ، وأن تهتم المدرسة الحديثة بضرورة التخلى عن جميع الخطط التى تنادى بتجميع التلاميذ على أسس غير سليمة .

قلما توجد الصفات الجيدة بحمد:

يؤدى تنفيذ خطة توزيع التلاميذ إلى مجموعات دراسية حسب قدراتهم ، إلى نقض المفهوم الذى ينظر إلى المدرسة على أنها مؤسسة ديموقراطية ، كما أننا إذا نظرنا إلى هذه الخطة نظرة فاحصة ، فإنا نجدها ضعيفة من عدة أوجه وينقصها الثبات .

ويستعين أنصار التجميع المتجانس ببحوث « ثورنديك » التى تقول إن الصفات الجيدة تتمشى بعضها مع بعض . ويعنى هؤلاء بذلك أن بحوث علم النفس تشير إلى أن التلميذ الذى يبين تفوقا فى اختبار الذكاء من المحتمل أن يبين نفس التفوق فى اختبارات الرياضة والقراءة . ويعتمد هؤلاء فى هذا التعميم على الأدلة التى بينتها نتائج الاختبارات التى أجريت على المواد الدراسية فى المنهج ، والتى تقدمت فيها الاختبارات المقننة إلى حد كبير ، مثل اختبارات القراءة والرياضيات والدراسات الاجتماعية .

وقلما توسع هؤلاء الباحثون فى بحوثهم بحيث تتضمن بعض المبادئ الهامة التى تتمثل فى المشاركة فى الألعاب الرياضية والحساسية بالمواقف الاجتماعية ، وتذوق وفهم الفنون والجماليات ، وأعمال الورش ، والمهارات الموسيقية ، والتكيف الانفعالى ، وسائر الأهداف الأساسية التى يتضمنها برنامج المدرسة الحديثة . وتشير البحوث التى أجريت على هذه الميادين فى منهج المدرسة الحديثة إلى استخلاص الحقيقة التى تبين أنه من النادر أن يتسم الإنسان بالامتياز فى جميع صفاته ، فقد يحصل أحد التلاميذ تحصيلا ممتازاً فى المواد الدراسية الأساسية ، ولكنه قد يكون متخلفاً

عن مجموعته فى المهارة الموسيقية[١] أو فى أعمال الورش[٢] ، أو فى الاحتفاظ بأصدقائه . وقد لايكون قولنا إن الطبيعة كريمة جداً فى توزيع المواهب والتفوق على الناس بقدر متساو ، قولا محكما ، ولكنه إذا فحصنا مجموعة من التلاميذ يبلغ عدد أفرادها ٣٥ طفلا من عمر زمنى واحد ، فحصاً كاملا ، نجد أن هناك نتائج مدهشة تماماً . والمثل : « احمد الله على نعمه عليك » والذى تشتق الفلسفة الكامنة وراءه من أن كل إنسان لديه بعض المزايا والنقائص ، وأن عليه أن يشكر الله على هذه المزايا ، ويغض النظر عن هذه النقائص — له دلالة كبيرة ، فمن المؤكد أن كل فرد عادى لديه بعض المزايا التى يستطيع أن يساعد فيها الجماعة التى يشترك فى عضويتها (حتى لو لم يسمح له بتقديم هذه المساعدة أو لم يشجع على تقديمها) . وتؤثر شخصية كل فرد فى شخصية الفرد الآخر الذى يرتبط به ، ويتبع ذلك تغير فى شخصياتهما نتيجة اختلاطهما واحتكاكهما بعضهما ببعض . ويبدو هذا واضحاً تمام

---

(١) ترتبط القدرة أو الموهبة الموسيقية بالذكاء ارتباطا بسيطا .

(٢) هناك علاقة موجبة منخفضة بين القـدرة الميكانيكية والذكاء العام .

الوضوح بالنسبة للأطفال الذين يتأثر نموهم إلى حد كبير بما يقدمه لهم المعلمون .

وينبغي أن ينظر المعلمون ورجال الإدارة المدرسية ، نظرة جدية ، إلى القطعة الفلسفية البسيطة التالية ، التى عبر عنها مؤلف مجهول :

فى أسوأ الناس بيننا خير كثير
وعند أفضل الناس منا شر مستطير
ولـــذا يعيب أى منا
أن يكشف أخطاء سائرنا

وليس هناك طفل واحد أو مجموعة من الأطفال تحتكر الصفات الممتازة . ولذلك يصبح مبدأ تجميع الأطفال تبعا لقدراتهم العقلية أو تحصيلهم فى المواد الدراسية مناقضا تماماً لأهدافنا المدرسية الحديثة ، وذلك إذا نظرنا إلى نمو الطفل ككل ، كواجب وهدف من أهدافنا .

خرافة التجانس

توصف معظم المجهودات التى تبذل للوصول إلى تجميع عدد من التلاميذ حسب عدد من الصفات أو السمات فى

مجموعة ما بأنها مخيبة للأمل . فقد بينت جميع الدراسات أنه لا يوجد فردان يمكن أن يتشابها فى جميع صفاتهما فى وقت ما ، كما أن تشابههما فى جميع صفاتهما لا يستمر طويلا . . وإذا كان أنصار التجميع المتجانس ، يودون أن تكون نظرتهم إلى تجميع التلاميذ فى مجموعات متجانسة نظرة ثابتة ومستمرة ، فحرىٌّ بهم أن يطالبوا بفصل أفراد كل من الجنسين فى مجموعات مختلفة فى جميع مستويات الأعمار فى المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية ؛ إذ أن جميع الدراسات التى أجريت على سيكلوجية النمو ؛ تبين أن الفتيات ينضجن بسرعة أكثر من البنين ، وأن هناك اختلافات واضحة فى الميول والقدرات بين البنين والبنات فى مختلف مراحل النمو . وعلى سبيل المثال ، تختلف ميول الأطفال نحو اللعب بين البنين والبنات اختلافاً كبيراً بين سن الثامنة والنصف والعاشرة والنصف . . . فى هذه الفترة تفضل الفتيات المناشط الهادئة ، وتتسم ألعابهن بأنها أكثر سلاماً وأقل تنافساً من البنين ، ويزداد اهتمامهن بالمشكلات الشخصية ومشكلات التربية ، فى حين يكون اهتمام الفتيان فى نواح أخرى مثل مسائل النقود والأعمال ، وخصائص العالم الطبيعى ، وهناك أيضاً فروق أخرى واضحة بين الجنسين ذكرها علماء سيكلوجية النمو .

ويؤمن رجال الإدارة المدرسية بأن النمو الجسمي يؤثر تأثيراً واضحاً في تحصيل التلاميذ ، فالتلميذ الطويل أو المعتدل القوام أكثر تحصيلا في المتوسط عن التلميذ البدين القصير . ويتطلب التجميع المتجانس في هذه الحالة تصنيف التلاميذ حسب بنيتهم الجسمية .

ولذلك فإن المطالبة بتصنيف التلاميذ حسب صفاتهم وتجميعهم في مجموعات متجانسة حسب هذه الصفات يصبح أمراً غير معقول ؛ ولا يمكن الوصول إليه إطلاقاً ، وذلك لتعدد هذه الصفات ووجود آلاف من الفروق الفردية في الصفات والسمات والقدرات بين تلاميذ المجموعة الواحدة . وقد تجاهلت معظم المحاولات التي بذلت من أجل تصنيف الأطفال وتجميعهم في مجموعات متجانسة حسب قدراتهم ، معظم الفروق الفردية التي تؤثر في كل من سرعة تعلم الأطفال ونموهم ونضجهم الكلي .

ولهذا فإن أفضل خطة لتصنيف التلاميذ في المدرسة الابتدائية — كما سبق أن أكدت — هي في تصنيفهم حسب عامل العمر الزمني ، وفي تخصيص مدرس خاص لكل مجموعة تتألف من عمر زمني واحد ، وذلك من أجل رعاية السمات النوعية التي تبدو عند أطفال المجموعة الواحدة ، ورعاية

ميولهم واستعداداتهم الخاصة فى إطار هذه المجموعة . وينبغى أن تهيئ الإدارة الظروف التى تساعد على اشتراك جميع التلاميذ فى جميع ميادين المنهج ومساعدتهم على العمل معاً فى الميادين التى يمتازون فيها ، أو الميادين التى يحتاجون فيها إلى رعاية خاصة . وإذا روعى توفير المرونة فى خطة تصنيف التلاميذ ، فإنه يمكن للمعلمين أن ينفذوا هذه الخطة وأن يساعدوا جميع التلاميذ على تنمية استعداداتهم الخاصة بدون نقض المبدأ الديموقراطى فى تصنيف التلاميذ والذى يتمثل فى عامل العمر الزمنى .

الفصل السادس

الدراسات المشتركة بين المعلمين ورجال الإدارة المدرسية لمشكلات تجميع التلاميذ وتصنيفهم

رغم أن مؤلف هذا الكتاب يتشكك تماماً فى الادعاءات التى يقدمها أنصار التجميع المتجانس تأييداً لوجهة نظرهم فى تجميع التلاميذ حسب قدراتهم ، فإنه يؤيد كلية المبدأ الذى يطالب باشتراك المعلمين ، فى كل مدرسة ، فى وضع النظم الخاصة بالتلاميذ . ومن أجل أن يساهم المعلمون مساهمة إيجابية فى هذه النظم ، فإنه يجب عليهم مدارسة جميع المشكلات التى تتعلق بتجميع وتصنيف التلاميذ مدارسة فاهمة شاملة .

ولا يستطيع المعلمون اكتساب فلسفة كاملة للتربية ، أو تكوين نظرة واعية بنمو الطفل بمجرد المرور العابر بمفاهيم هذه الفلسفة أو حقائق هذا النمو ، أو بمجرد تصفح محتويات كتاب يتعلق بهذا الموضوع ، بغض النظر عن مدى وضوح المعلومات الموجودة فيه ، أو مدى ثبات المبادئ والنظريات التى يدعيها المؤلف . وتزيد القراءة

بلا شك ، من بصيرة المعلم وفهمه ، ولكنها لا تعتبر بأى حال من الأحوال ، بديلا من الخبرة المباشرة ، التى يحصل عليها المعلم من ممارسته للمواقف المدرسية الواقعية . وتؤدى المناقشات الجمعية التى توجه نحو حل مشكلة خاصة ، إلى اكتساب الفرد لاتجاهات مفيدة تتصل بتلك المبادئ التى يكتسبها من الاستماع إلى محاضرة فى نفس الموضوع أو قراءة كتاب يتعلق بها . . وقد لجأت مجموعة من المدارس — بعد أن تحققت من مزايا التخطيط التعاونى ، والنظر نظرة جمعية إلى الإجراءات المتبعة مع التلاميذ — إلى تكوين لجان من المعلمين والنظار لبحث النظم المتعلقة بخطط تصنيف التلاميذ ، وتجميعهم فى مجموعات دراسية .

وتتميز الطرق التى تستخدمها مثل هذه اللجان ، فى محاولتها للوصول إلى خطة سليمة فى تصنيف التلاميذ ونظم نقلهم ، بحيث تكون متسقة بعضها مع بعض ، ولا يشوبها الشذوذ . ويمكن الحصول على فكرة عامة عن الخطة التى تضعها مثل هذه اللجان والدراسات التى تقوم بها من فحص التقارير والدراسات العلمية التى أعدتها اللجان المشتركة للدراسة فى بعض المدارس ، وفيما يلى بعض الدراسات المقتبسة من تقرير قدمته لجنة « سبرنج فيلد » ،

بماساشوستس فى محاولة لها للإجابة عن السؤال : أى عوامل نمو ونضج التلاميذ ينبغى أن تعتبر الأسس المحددة لتوزيع التلاميذ إلى مجموعات دراسية ؟ .

تقرير مقـــدم

للجنة سبرنج فيلد ، ماساشوستس(١)

الطفل كائن نام معقد . وتعتبر مراعاة النمو البدنى ، والعقلى ، والانفعالى ، والاجتماعى ، أمراً ضرورياً من أجل النمو المتكامل للطفل . وينبغى أن تلعب نتائج دراسة هذه الأبعاد الأربعة للنمو دوراً محدداً فى تصنيفه ووضعه فى المجموعة الدراسية المناسبة ، وفى وضع خطة شاملة لتقدم الطفل الفرد .

وقد قامت اللجنة بدراسات لهذه الميادين الأربعة من حيث تطور نمو الطفل ، ومن حيث علاقتها بحيـــاته فى المدرسة .

---

(١) Springfield, Massachusetts, Contiouous Individual Pupil Progress Committee of the Elementary Schools, Progress Report, pp. 4 ff., June, 1941.

أعدته لجنة تتكون من ١٩ عضو هيئة تدريس ، وتتضمن مدير البحوث ومراقب المدارس الابتدائية .

النمو الاجتماعى للطفل	علاقته بالحياة المدرسية
١ – الطفل كائن اجتماعى	– تهيئة الفرصة لتكوين شخصية الطفل .
(أ) نمو الطفل كفرد فى عالم من الناس	– تعرف قدرات الطفل وإمكانياته – تهيئة الفرصة لنمو ميول الطفل الخاصة
(ب) السلوك الاجتماعى المرضى ، الذى يرضى عنه الطفل وسائر الأفراد والمجموعات التى يعيش أو يعمل معها	– تهيئة الفرصة لمشاركة الطفل فى مجموعة ديموقراطية يعيش معها ويتعلم مع أفرادها
(ج) حساسية الطفل النامية بسائر الشخصيات ووعيه بحاجاته الاجتماعية ، وحاجات الآخرين الاجتماعية	– تهيئة الفرصة لتنمية قيم اجتماعية ، وأمن اجتماعى ، وبصيرة اجتماعية – مساعدة الطفل على تعرف الفرص المتاحة للمشاركة فى التنظيمات الاجتماعية المدنية – مثل الصليب الأحمر . . الخ

النمو الاجتماعى للطفل	علاقته بالحياة المدرسية
٢ ــ يتحدد نمو الطفل بواسطة :	ــ زيادة وعى المعلم بالظروف والخبرات المنزلية
(ا) بيئة المنزل والمجتمع المحلى	ــ توفير الأمن فى المدرسة
(ب) الخبرات الاجتماعية السابقة	ــ مراعاة انتماء الطفل إلى مجموعة
(جـ) علاقته بالمجموعة المدرسية	ــ تأسيس اتجاهات مرغوبة فى المدرسة
(د) نماذج السلوك الاجتماعى ، التوعية الخاصة بكل عمر زمنى	ــ تهيئة خبرات اجتماعية فى الحياة الجمعية

النمو البدنى للطفل	علاقته بالحياة المدرسية
المستوى الأول	
١ ــ تطور النمو الجسمى	ــ ملاءمة الأثاث المدرسي للطفل النامى
(ا) التغذية	ــ قياس الطفل ووزنه بصفة منتظمة
	ــ الفحص الطبى المنتظم
	ــ الاعتدال فى النشاط البدنى

النمو البدنى للطفل	علاقته بالحياة المدرسية
المستوى الأول (يتبع)	
	— تهيئة الفرص لوجود الطفل فى هواء متجدد متغير
	— تهيئة الفرصة لتغذية الطفل فى فترة الصباح
(ب) عيون الطفل فى مرحلة النمو	— العناية باختيار الكتب ذات « البنـــط » والمسافات والورق والطبع الملائم
	— توجيه الاهتمام إلى توفير إضاءة ملائمة
(ج) الأسنان	— التأخير فى تغيير الأسنان اللبنية قد يبين نقصاً فى النضج الجسمى
٢ — النمو العضلى	— إتاحة المكان والحرية الكافية للحركة
(ا) ممارسة النشاط العضلى	— تعليم الاسترخاء العضـــلى تدريجياً
(ب) استقامة القامة	— تعرف مدى استقامة القامة

النمو البدنى للطفل	علاقته بالحياة المدرسية
المستوى الأول (يتبع)	
٣ — التناسق الحركى	— عدم إعطاء نشاط يتطلب درجة كبيرة من التحكم والتناسق العضلى
(ا) نقص التناسق الحركى فى مرحلة الحضانة والصف الأول	— تقديم أدوات ولعب كبيرة — إعطاء فرص أكثر للأعمال اليدوية واستعمال الآلات
٤ — تجنب التوتر العصبى والتعب	— الجو المدرسى الهادئ
(ا) المسببات	— تجنب الحيرة والاضطراب
— العلاقات الضعيفة مع سائر الأشخاص	— تقديم خبرة للاسترخاء
— تعقيد الحيـــاة خارج المدرسة	

النمو البدنى للطفل	علاقته بالحياة المدرسية
المستوى المتوسط	
١ — نمو النضج الجسمى	— الاتسام بالارتباك — العناية بألا يكون الطفل موضع نظر مستمر من زملائه وأقرانه

النمو البدنى للطفل المستوى المتوسط (يتبع)	علاقته بالحياة المدرسية
(ا) مرونة العظام وقابليتها للنمو السريع	– تهيئة الفرصة لكى يكتسب الطفل معلومات عن القيم الغذائية
(ب) التغذية	– تهيئة الفرصة للتغذية خلاف فترة الصباح
(ج) الفروق الفردية فى النمو كثيرة جدا	– ملاءمة الأثاث المدرسى للطفل النامى – تجنب حمل الأشياء الثقيلة والجهد البدنى العنيف – تهيئة الفرصة لوجود الطفل فى هواء متغير
(د) الاسنان	– ينبغى فحص الأسنان طبيا
٢ – النمو العضلى	– تقديم فترات نشاط متكررة لاستخدام العضلات الكبيرة – تعليم الأطفال الاسترخاء خلال الحياة المدرسية

النمو البدنى للطفل	علاقته بالحياة المدرسية
المستوى المتوسط (تابع)	
٣ ـ تحسين التناسق الحركى	ـ إعطاء الفرصة لأداء المنشطات المتضمنة تحكما عضليا جيدا
	ـ إعطاء فرصة متكررة من أوضاع القامة
	ـ الإضاءة الملائمة
	ـ تقديم فترات استجمام للتلاميذ
٤ ـ فترة ما قبل المراهقة	
(ا) بدء تغيرات مذهلة فى نمو الأعضاء	ـ تعرف الظروف الخاصة بالطفل
	ـ التوجيه اللبق

النمو العقلى للطفل	علاقته بالحياة المدرسية
يعتقد كثير من علماء النفس أن :	
١ ـ تضع الوراثة حدود الذكاء ، ولكن البيئة قد تزيد أو تنقص من نسب الذكاء	ـ تهيئة بيئة مدرسية غنية بالخبرات ومثيرة من الناحية المعرفية
	ـ تهيئة جو يشجع على التفكير الاستقلالى ، ونمو حب الاستطلاع فى حجرة الدراسة

النمو العقلى للطفل	علاقته بالحياة المدرسية
	– تهيئة الفرصة لمصاحبة أطفال ذوى قدرات أعلى
	– التحرر من مصاعبه الشخصية
٢ – النمو العقلى لا يمكن أن يقاس بدقة متناهية	– تستخدم اختبارات للذكاء ، ولكن لا تعتبر العامل الوحيد فى قياس النمو العقلى .
	– تتمتع أحكام المعلم بقيمة كبيرة
٣ – الأطفال الموهوبون يتعرضون للوصول إلى النضج المعرفى فى سن مبكرة قليلا عن الأطفال بطاء التعلم	– تعرف الفروق الفردية
	– ملاءمة البرنامج المدرسى ، بحيث يقدم نمواً معرفياً لكل التلاميذ رغم اختلاف قدراتهم
	– ينبغى ألا يرغم الطفل بطىء التعلم على القيام بأعمال فوق طاقته
٤ – القدرة العقلية تعنى القدرة على التعلم ، وعلى التكيف مع مواقف جديدة ، وعلى	– ينبغى أن تكون المدرسة مكاناً ممثلا للحياة الفعلية
	– ينبغى إعطاء الأطفال فرصة

النمو العقلى للطفل	علاقته بالحياة المدرسية
المهارة فى حل المشكلات التى تقابل الفرد	لمواجهة مواقف جديدة ، ولاتخاذ قرارات خاصة بهم ، وعمل خطط مناسبة لهم تحت توجيه معلم حكيم

النمو الانفعالى للطفل	علاقته بالحياة المدرسية
١ ـ الانفعالات والمشاعر كعوامل تحدد نماذج السلوك	ـ العناية بالبيئة المدرسية بأسرها ـ التحرر من التوتر ـ وجود معلمين فاهمين عطوفين ـ مرونة البرامج المدرسية
٢ ـ استمرار الميل نحو المشاعر التى تكونت فى الطفولة المبكرة	ـ وضع قواعد أخلاقية واتجاهات حضرية
٣ ـ العوامل الانفعالية المؤثرة فى التعلم هى :	
(ا) مشكلات خارج المدرسة :	
الإثارة المتزايدة من الأفلام السينمائية	ـ الجو المدرسى الهادئ

النمو الانفعالى للطفل	علاقته بالحياة المدرسية
والتليفزيون والإذاعة	
اتسام الحياة بالسرعة	
تزايد المطالب	
المنازل الشقية	ـ تعرف مشكلات منزل الطفل
الأسر المتنقلة	
التنافس والمزاحمة العائلية	ـ اجتماعات المعلمين مع الآباء
الآباء ذوو القلق المفرط	
(ب) مشكلات فى المدرسة :	
تكرار حدوث الفشل	
تنافس مع عدم وجود فرصة للانتصار	ـ وضع أعمال ملائمة لقدرة الطفل
	ـ قياس الفرد بالنسبة لنفسه
مشكلات الشخصية	ـ التوجيه
عدم الشعور بالأمن مع الجماعة	ـ توفير جو آمن فى المدرسة

ومن أجل تنظيم الحقائق العلمية الواقعية السابقة والتى تتعلق بموضوع تصنيف التلاميذ ، قضى أعضاء لجنة « سبرنج فيلد » مدة طويلة فى دراستها ومناقشتها . ورغم ذلك لم تكن النتائج التى توصل إليها أعضاء هذه اللجنة متمشية فى جميع الاعتبارات مع تلك التى وصلت إليها بعض الهيئات الأخرى فى ذلك الميدان . ولكن العمل والدراسة اللذين قامت بهما هذه اللجنة لم يضيعا هباء ، وحيث إن الفلسفة التى تؤثر فعلا فى حجرة الدراسة هى تلك الفلسفة التى يؤمن بها المعلم ، فإننا نجد أن أية تغيرات يؤمن بها المعلم وتؤدى إلى زيادة نظره نظرة جدية إلى الإجراءات التى تتلاءم مع تلاميذه ، وممارسته لها ، تزيد من فاعلية عمله من أجل صالح التلاميذ .

وقد طبق معلمو ورجال الإدارة المدرسية فى «باى شور ، لونج إيلاند » برنامجاً أكثر طموحاً فى هذا الصدد ، حيث اشترك المعلمون ورجال الإدارة المدرسية فى دراسة منتظمة للإجراءات المتبعة مع التلاميذ . وقد تضمنت هذه الدراسة تحليل النظم والطرق الخاصة بتقدم التلاميذ فى كل من المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية . وقد ترتب على

ذلك توجيه وتركيز الانتباه على مشكلات أكثر تفصيلا . وتبين خطة هذا المشروع ، والمبينة فيما بعد ، مدى صحة وجهة النظر التى اتبعتها هذه اللجنة ، كما أنها تقترح عدة إجراءات لمتابعة هذه الدراسة .

دراسة تعاونية

قامت بها نقابة معلمى مدارس « باى شور »
من أجل وضع نظم النقل فى المدارس

أولا : مقدمة

(أ) تعريف :

وضعت هذه الدراسة التى أجريت على نظم النقل لكى تتضمن فحص الإجراءات الخاصة بالتخلف أو التفوق ، وأسس إعطاء الدرجات المدرسية ، ووسائل زيادة خبرات التلاميذ الممتازين ، وطرق رعاية بطاء التعلم والعناية بهم ، ونظم الرسوب ، والوسائل التشجيعية والعلاجية الخاصة بالتلاميذ .

(ب) الحاجة إلى تعديل نظم النقل فى « باى شور » :

١ — إعادة تنظيم المدارس فى سنة ١٩٣٩ نتيجة التوسع فى برنامج المبانى :

٢ ــ نشأة فلسفات جديدة تخص وظائف التربية فى المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية ، من حيث صلة هذه الوظائف بنمو التلميذ ، مع معرفة أن المشكلات التى تبدو فى الإدارة المدرسية تنشأ عندما تنتمى هذه الفلسفات إلى التطبيقات الراهنة فى مدارس « باى شور » .

ثانياً : معلومات عامة

(أ) ظروف مدارس « باى شور » :

١ ــ الإجراءات الإدارية المتبعة فى المدارس .

٢ ــ المعلمون .

ثالثاً : نظم النقل

(أ) الإجراءات الراهنة ــ تحددت بواسطة استفتاء موجه إلى المعلمين :

١ ــ المعلومات المطلوبة عن تقدم التلاميذ من صف إلى صف .

٢ ــ الميادين ذات الأهمية فى نقل التلاميذ .

٣ ــ الوسائل المتبعة للوصول إلى هذه الميادين .

٤ ــ كيفية قياس هذه الميادين ، نظم التقدير بالدرجات المدرسية ؛

(ب) تحديد المادة العلمية :

استكمال الكتب الملائمة للدراسة الأصلية ؛ وضع المادة العلمية المحلية الميسورة فى حجرة القراءة لكى تستخدمها اللجان المختلفة .

(ج) إجراءات النقل المستخدمة فى المدارس التى تتبع نظماً جيدة فى الإدارة المدرسية :

تحديد مدى جودة هذه الإجراءات على ضوء إمكانيات تبنيها فى مدارس « باى شور » .

١ – دراسة مكانة التفوق ، وفحص نظم النقل والرسوب فى الخطط المتبعة .

٢ – فحص الإجراءات المتبعة فى تجميع التلاميذ حسب قدراتهم ، وخاصة من حيث تأثير هذه الإجراءات فى زيادة خبرات التلاميذ الممتازين ، وتوجيه عناية خاصة إلى التلاميذ بطاء التعلم ، وسائر الوسائل العلاجية والتشخيصية المتبعة .

(د) العوامل النفسية المتضمنة فى إجراءات النقل :

١ – القيام بدراسات الحالة .

٢ — مراعاة مبادئ الصحة النفسية .

(هـ) طرق تقدير وقياس تحصيل التلاميذ من حيث علاقته بتقدم التلاميذ :

١ — نظام التقدير بالدرجات المدرسية ، وبطاقات التقدير .

٢ — الاختبارات .

رابعاً : وضع إجراءات مرغوبة على ضوء كل ما ذكر فى البند (ثالثاً) :

(ا) تحديد الميادين ذات الأهمية ، بعد إجراء عمليات التقويم الملائمة .

(ب) وسائل قياس وتقدير هذه الميادين .

(جـ) الوضع النهائى للنظم المتبعة .

خامساً : تطبيق الإجراءات والنظم المرغوبة .

سادساً : مراجعة آثار النظم الجديدة فى تقدم التلميذ وتكيفه ، على ضوء المادة الواقعية التى سبق جمعها ومدارستها .

(ا) نوع وطبيعة الدراسات الضرورية لعمل تقويم مستمر للنتائج .

(ب) وضع الإجراءات الكفيلة بتعديل التطبيقات المستحدثة عند ظهور الحاجة إلى ذلك ، بحيث تستمر نظم النقل فى خدمة أحسن الاهتمامات التى يبديها التلاميذ والمدرسة(١) .

* * *

هذا وقد كلفت سبع لجان بتجميع وتيسير المادة العلمية التى تطلبتها الدراسة التى قامت بها مدارس « باى شور » على اجراءات النقل . وتشتمل هذه اللجان على لجنة لكل من الميادين التالية :

١ ــ فلسفة النقل المدرسى .

٢ ــ نظم تجميع التلاميذ فى مجموعات دراسية .

٣ ــ دراسات الحالة .

---

(١) Taken from George H. Gatje. «The Utilization of Cooperative Teacher Participation in Reformulating Promotional Policies in Bay Shore, New York,» pp. 36 — 38. Report of a Type A project, Teachers College, Columbia University, 1941.

٤ ـ مبادئ الصحة النفسية .

٥ ـ نظم التقدير بالدرجات المدرسية وبطاقات التقدير .

٦ ـ الاختبارات .

٧ ـ التوصيات النهائية .

ويلاحظ فى تشكيل هذه اللجان أن موضوع نظم تجميع التلاميذ فى المجموعات الدراسية لا يمثل إلا موضوعاً واحداً من سبعة موضوعات فى هذه الدراسة ، وقامت بدراسته لجنة واحدة . ولكن ينبغى أن نلاحظ أن هذا الموضوع يتداخل إلى حد كبير مع سائر المشكلات الخاصة بالتلاميذ ، بحيث إنه من الصعب معالجته بدون فحص مشكلة تقدم التلميذ بأسرها .

وتعتبر المجهودات ـ التى قامت بها لجنة « سبرنج فيلد » ، ولجان « باى شور » ـ ذات فائدة كبيرة لأنها شجعت على التفكير والعمل الجمعى فى ميادين الإدارة المدرسية الحيوية . ويعتبر موضوع تصنيف التلاميذ ونظم تقدمهم من المسائل ذات الأهمية فى كل مدرسة ابتدائية ، كما أنها تستدعى من كل

عضو فى هيئة التدريس ، توجيه نظرة ثاقبة إليه . ولا يكفى أبداً أن تكون النظم الموضوعة نظماً ممتازة ، ولكن ينبغى أن يقبلها ويتبعها جمهور المعلمين ، وذلك إذا كان علينا أن نصل إلى أفضل النتائج التربوية ، ويبدو منهج هذه اللجنة على أنه يؤكد ضرورة فهم وقبول النظم المتفق عليها والمتبعة .

الفصـل السابع

الدرجات المدرسية ونظم التقدير بها

تتصل المشكلات الناشئة من النظم التي تستخدمها المدارس فى تقويم التلاميذ اتصالا وثيقاً بموضوع تجميع التلاميذ فى مجموعات دراسية . وقد حدد المعلمون بتحكمهم فى الدرجات المدرسية التى يقدرون بها تلاميذهم ، سرعة تقدم هؤلاء التلاميذ فى السلم التعليمى . ويؤثر بالفعل هؤلاء المعلمون بموجب هذه المسئوليات الملقاة على عاتقهم فى التلاميذ وفى المجموعات التى يقومون بالتدريس لها . ومن المؤكد أنه إذا وضعت خطة سليمة لتقويم التلاميذ ، فإننا نتوقع نقص المشكلات المرتبطة بنظم تقويم التلاميذ وتجميعهم فى مجموعات دراسية .

وقد ظهرت الدرجات ونظم تقدير التلاميذ بها منذ زمن بعيد ، وترتب على ذلك أن استقرت هذه النظم فى مدارسنا استقراراً عميقا ، بحيث يصعب إقناع المعلمين ورجال الإدارة المدرسية والآباء بإعادة النظر إليها نظرة موضوعية . وينظر معظم الأفراد إلى الدرجات المدرسية على أنها وسيلة أساسية

من الوسائل التى تتبعها الإدارة المدرسية فى تربية الشباب . وينظر المعلمون إلى هذه النظم على أنها آخر الوسائل التأديبية الباقية تحت سيطرتهم ، ويرى رجال الإدارة المدرسية فى الدرجات مسوغاً معقولا لتوزيع التلاميذ على الصفوف الدراسية ومنحهم الدرجات الشرفية ، أو توقيع العقاب عليهم ، أو إعطائهم مزايا خاصة . كما أنهم يستخدمون الدرجات المدرسية فى التوصية بالتلاميذ عند التوظف ، أو عند دخولهم المعاهد العليا والجامعة . وينظر الآباء إلى الدرجات المدرسية على أنها الصلة الوحيدة الباقية بين المدرسة والمنزل . وهم يتقبلون هذا النظام التقليدى لأنه يتيح لهم مراجعة ما يعمله أطفالهم فى المدرسة ، كما أنه يؤكد لهم شعورهم بأن لهم نصيباً فى العملية المدرسية .

ويصل إلى الآباء كل شهر ، أو كل ثلاثة أشهر ، تقرير يبين لهم مدى ما وصل إليه أبناؤهم من تقدم ، فإذا كانت الدرجات المدرسية التى حصل عليها طفلهم درجات عالية ، فإنهم يشعرون بالابتهاج والسرور ، وإذا كانت هذه الدرجات قليلة اعتراهم اليأس والحزن . ولكن سواء أكانت هذه الدرجات عالية أم منخفضة ، فإن الآباء ينظرون

إلى نظام الدرجات المدرسية على أنه جانب ضرورى من جوانب دراسة طفلهم فى المدرسة .

وكما أن الفلسفة التربوية التى يؤمن بها المعلم ، ونظرية نمو الطفل التى يأخذ بها ، تؤثر فى تقديره للإجراءات المتبعة فى تجميع التلاميذ فى مجموعات دراسية وفى تقدمهم ، فإن هذه الفلسفة وهذه النظرية تساعده أيضاً فى معظم الحلول للمشكلات الخاصة بالدرجات المدرسية والتقارير التى يرسلها إلى الآباء . وتتأثر الوسائل المتبعة فى تقويم التلاميذ بالنظرة التى ينظر بها المعلمون إلى وظيفة المدرسة وإلى طبيعة الأطفال . فإذا كان المعلم ينظر إلى أن وظيفة المدرسة هى مجرد تدريس المواد الدراسية التى يتضمنها المنهج لكل التلاميذ ، بغض النظر عن ميولهم وقدراتهم ، وإذا كان ينظر إلى الأطفال على أنهم مستعدون ومهيأون طبيعياً لتحمل كل المجهودات التى تبذل من أجل نموهم ونضجهم ، وإزاء كل الأعمال التى تطلب منهم ، فإنه ينظر إلى الخطط التقليدية المتبعة فى تقويم التلاميذ ، على أنها أفضل وسائل لقياس تحصيل التلاميذ واستعدادهم لتحمل مجهودات أكبر .

وكذلك تختلف النظرة التى ينظر بها المعلم إلى نظم تقدير التلاميذ ، وإلى الإجراءات المتبعة فى تقويمهم عن النظرة

التقليدية السابقة إذا كان يؤمن بأن وظيفة المدرسة هى مساعدة كل طفل على :

١ ــ فهم وممارسة العلاقات الاجتماعية المرغوبة ؛
٢ ــ كشف وتنمية استعداداته الفردية المرغوبة ؛
٣ ــ تنمية عادة التفكير الناقد ؛
٤ ــ تذوق المناشط المرغوبة والسعى إليها .
٥ ــ اكتساب السيطرة على المعلومات والمهارات ؛
٦ ــ تنمية جسم صحيح واتجاهات عقلية مرغوبة[1] ؛

ويلاحظ أن الإجراءات الواقعية المستخدمة حالياً فى تقويم التلاميذ فى المدرسة العامة ، لم تخطط لقياس أداء التلاميذ فى تلك النواحى التى سبق ذكرها ؛ إذ أن الدرجات المدرسية موضوعة بصفة عامة لتحديد مستوى تحصيل التلاميذ فى المواد الدراسية . ويتعرض الآباء للاضطراب والحيرة عندما يرون فى تقرير المدرسة أن طفلهم حصل على تقدير (جـ) فى التفكير الناقد ، أو تقدير (ا) فى هواية جمع طوابع البريد .. ورغم ذلك فإن هذه الوظائف الست التى سبق ذكرها تعتبر من صميم

---

(١) Cardinal Objectives in Elementary Education. A Second Report prepared by the Committee on Elementary Education of the New York Council of Superintendents. The University of the State of New York, October 1, 1929, p. 13. Albany, N.Y.

عمل المدرسة الحديثة ، وأن هذه المدرسة تعمل على تحقيق هذه الأهداف وتبذل معها جهداً يوازى أو يزيد على الجهد الذى تبذله من أجل تدريس المواد الدراسية التى يحصل فيها التلاميذ على الدرجات المدرسية عادة .

وهناك جانبان هامان فى نظام الدرجات المدرسية يستحق كل منهما توجيه نظرة خاصة إليه . ويرتبط الجانب الأول بعملية تحديد مدى نجاح التلميذ بالنسبة إلى قدراته الذاتية ، ويتضمن هذا الجانب طبيعة نظام إعطاء الدرجات المدرسية المستخدمة ، ومدى صدق وثبات هذا النظام ، والصورة التى توزع بها هذه الدرجات المدرسية على التلاميذ فى الفصل أو فى المدرسة ، والنتائج التى تم الوصول إليها ، وينبغى أن يوجه المعلمون إلى هذه الأمور كل اهتمام ممكن .

ويرتبط الجانب الثانى بالتقارير التى يرسلها المعلمون إلى الآباء ، والتى تبين مدى تقدم التلاميذ . ويتوقف هذا الجانب على الجانب الأول مباشرة ، أى إن النظام المتبع فى إعطاء الدرجات المدرسية يؤثر فى طبيعة التقارير التى ترسل إلى الآباء . ويتطلب بحث هذا الجانب مناقشة الأهداف والأغراض التى تخدمها التقارير ، والوسائل المستخدمة فى نقل المعلومات الخاصة بحالة التلميذ إلى المنزل ، والإجراءات العملية اللازمة

لوضع نظام حديث للتقرير إلى الآباء . وسيتناول الفصل التالى هذا الموضوع تفصيليا .

طبيعة نظم إعطاء الدرجات المدرسية الراهنة

قال ناظر إحدى المدارس : « قل لى أى أنواع نظم إعطاء الدرجات المدرسية تستخدمها المدرسة (١) وسأستنتج لك مدى تقدم البرنامج الذى تتبعه هذه المدرسة » .. ماذا يعنى هذا الناظر من هذه الملاحظة ؟ .

إذا نظرنا نظرة فاحصة لأحد أنظمة إعطاء الدرجات المدرسية المتبع فى مدرسة ما ، فى ضوء هذه الملاحظة فإننا نستطيع أن نعرف : هل أعضاء هيئة التدريس ينظرون إلى وظيفة المدرسة التى يعملون بها على أنها مجرد تدريس المواد الدراسية التقليدية فى المنهج ، أم أنهم ينظرون إلى المدرسة على أنها تقدم رعاية كافية متكاملة لكل الخبرات المدرسية التى يمر بها الأطفال ، والتى تؤثر فى نموهم الاجتماعى والانفعالى والبدنى ، كما تؤثر فى نموهم المعرفى . كذلك يمكننا أن نتعرف من فحص نظام الدرجات المدرسية المتبع فى المدرسة ، مدى تأكيد هذا النظام لروح التنافس والسباق بين التلاميذ ، وذلك بدراسة ترتيب التلميذ وتقدمه بين أقرانه فى الفصل ، كما يمكن

أن نتعرف مدى نمو التلميذ بالنسبة لقدراته وإمكانياته واستعداداته الخاصة .

وينظر معلم المدرسة الحديثة إلى نظام الدرجات المدرسية الذى يتضمن إعطاء التلميذ نسبة مئوية فى تحصيله فى مادة معينة ، على أنه نظام قديم لا يصلح للتطبيق فى الوقت الحالى . ويحتاج أمر تقرير أن بيللى حصل على ٨٨ ٪ فى القراءة و ٩٢ ٪ فى الرياضيات ، و ٧٨ ٪ فى الجغرافيا ، إلى عدة تعديلات لا يمكن أن تحققها وسائل القياس المستخدمة حالياً فى تحديد الدرجات المدرسية . . ولذلك أصبح هذا النظام (نظام التقدير بالنسبة المئوية) محل تساؤل جدى بين رجال الإدارة المدرسية ، وقد هجره فعلا المربون الذين أدركوا جيداً عيوب هذا النظام ، ومن ثم ، فإن ذلك الناظر الذى قال إنه يستطيع أن يصف مدى تقدم البرنامج الذى تتبعه المدرسة بمجرد فحص نظام الدرجات المدرسية ، لم يكن خيالياً أو مبالغاً فى كلامه .

ولكننا إذا ألقينا نظرة شاملة على نظم التقدير بالدرجات المدرسية المتبعة حالياً ، فإننا نجد أن نظام التقدير بالنسب المئوية ما زال يستخدم فى كثير من المدارس رغم ضعفه ، والنقد الذى يوجه إليه . وقد ظل هذا النظام يستخدم منذ

القرن الماضى عندما كانت كل الدرجات المدرسية تقدر بنسب مئوية تتراوح بين صفر ٪ و ١٠٠ ٪ ، ويبين هذا مدى الحصانة التى وصل إليها هذا النظام التقليدى . ويعرف دارسو نظم الدرجات المدرسية العيوب التى توجه إلى نظام النسب المئوية ، بحيث إن هذه العيوب لا تحتاج إلى تفصيل فى هذا المجال . ولكن يكفى أن نذكر فى هذا الصدد أن جميع الدراسات والتجارب العلمية بينت أنه لا يمكن قياس تقدم الطفل بوحدات تفصيلية دقيقة مثل تلك التى يتضمنها نظام النسب المئوية . وبمعنى آخر ، من المستحيل تماماً أن يميز المعلم بين ١٠١ قيمة مختلفة من القيم التى يحتويها نظام النسب المئوية (وهى القيم التى تتراوح بين القيمة صفر ٪ والقيمة ١٠٠ ٪) . ومع وضوح هذه الحقيقة فإنه يطلب من المعلم ضرورة التمييز بين كل من هذه القيم والأخرى من أجل ضمان ثبات هذا المقياس . ويحتوى نظام التقدير بالنسب المئوية على مجموعة من القيم تتراوح بين القيمة صفر ٪ والقيمة ١٠٠٪ . ومن المفروض أن كل وحدة من وحدات هذا المقياس تتساوى فى الكم مع أى وحدة أخرى فيه ، بحيث إن الفروق بين القيمتين ٦٩٪ و ٧٠٪ على سبيل المثال تمثل نفس الفروق بين القيمتين ٩٧٪ و ٩٨٪ ، أو

نفس الفروق بين القيمتين ١٢٪ و ١٣٪ . وقد بينت الدراسات أن هذا غير صحيح ، وأن الفروق بين تقدير ٦٩٪ وتقدير ٧٠٪ أقل كثيراً من الفروق بين تقدير ٩٧٪ وتقدير ٩٨٪ وأكثر كثيراً من الفروق بين تقدير ١٢٪ وتقدير ١٣٪ .

وقد نتج عن معرفة هذه الحقائق أن تبنى بعض رجال الإدارة المدرسية نظاماً جديداً للدرجات يتضمن وحدات قياس أكبر وأقل تحديداً . وبينما تعتبر هذه النظم الجديدة نظماً خاصة تختلف باختلاف المدارس ، فإن من الشائع أن يتضمن هذا النظام مراتب تتراوح بين ثلاث وسبع مراتب ، مع اختيار الحروف الأبجدية الأولى للرمز إليها :

وفى حالة استخدام خمسة حروف أبجدية فى التقدير ، نجد أن الحرف (ا) يبين التحصيل الممتاز ، والتقدير بالحرف (ب) يبين التحصيل فوق المتوسط ، والتقدير بالحرف (جـ) يبين التحصيل المتوسط ، والتقدير بالحرف (د) يبين التحصيل الضعيف ، والتقدير بالحرف (هـ) يبين أن التلميذ راسب . والمدارس التى تستخدم أكثر من خمسة أحرف أبجدية فى نظام التقدير ، تقسم بعض هذه الفئات إلى وحدات أكثر .

وهناك نظام آخر يتبع فى تقدير تقدم التلاميذ ، وذلك بالتقدير بأحد التقديرين التاليين : « مرض » أو « غير مرض » .

ويحظى هذا النظام برضا الكثيرين . ويختزل هذا النظام كثيراً من الأخطار التى تصاحب النظم التى تتبع تقديرات دقيقة جداً فى التحصيل ، كما أنه يزيل كثيراً من الحوافز المصطنعة للتعلم . وفى ظل مثل هذا النظام قد يركز بعض التلاميذ جل اهتمامهم على اكتساب تقدير « مرض » بغض النظر عن اكتسابهم المهارة والفرق اللازمة للحياة الناجحة ، ولكن أغلب التلاميذ تثار واقعيتهم نتيجة الاعتبارات الأخرى ذات الأهمية التى يتضمنها هذا النظام .

وهناك عدة أنواع أخرى تستخدم فى تقدير التلاميذ بالإضافة إلى نظام التقدير بالنسبة المئوية ، والحروف الأبجدية ، واستخدام التعبيرات الوصفية .

ويذكر أحد الباحثين[1] أن هناك أكثر من مائة نظام

---

(١) Roy O. Billett. Provisions for Individual Differences, Marking and Promotions, pp. 424 — 61. U. S. Department of the Interior, Office of Education, Bulletin, 1932, No. 17. National Survey of Secondary Education Monograph No. 13. Government Printing Office, Washington, D.C., 1933.

لتقدير التلاميذ ، إذا أخذنا فى الاعتبار بعض التعديلات البسيطة التى تدخلها المدارس على النظم الأساسية لتقدير التلاميذ ، وتتمثل معظم النظم المتبعة فى تقدير التلاميذ فى إحدى الفئات التالية .

١ — التقدير بالنسب المئوية .

٢ — التقدير بالحروف الأبجدية أو التعبيرات الوصفية .

١ — ا ، ب ، ج ، د ، هـ .

٢ — ممتاز ، جيد ، مقبول ، الخ .

٣ — ترتيب التلميذ فى الفصل .

(ا) التلميذ ذو التحصيل الأعلى ترتيبه الأول ، الثانى فى التحصيل ترتيبه . . . الخ .

٤ — منقول أو راسب .

(ا) التلاميذ ذوو التحصيل المرضى ينقلون للصف التالى ، وأولئك الذين يكون عملهم غير مرض يرسبون .

٥ — قوائم التتبع .

(ا) تتبع بعض الفقرات التى تكون مقصورة فى بعض الأحيان على التحصيل فى المواد

الدراسية ، وقد تتضمن عوامل النمو الشخصى فى أحيان أخرى .

وتعتبر الأنظمة المقترحة فى (١) و (٢) أكثر النظم تطبيقاً فى المدارس ، ولذلك سنوجه إليهما مناقشة خاصة .

معنى الدرجات المدرسية

إذا وجه سائل إلى أحد المعلمين السؤال التالى :

« على أى أساس يرتكز نظام الدرجات المدرسية . . ؟ » أو بمعنى آخر : « ماذا تعنى النسبة المئوية ٨٨٪ فى الرياضة أو تقدير (ا) فى الإنشاء ؟ » . فإن الإجابة السريعة التى يجيب بها المعلم هى : « تمثل هذه الدرجات مدى تحصيل التلميذ فى الرياضة وفى الإنشاء » . ولكنه إذا أعاد السؤال مرة ثانية قائلا : « ولكن ، هلاّ تأخذ فى الاعتبار ، اتجاهات التلميذ ومجهوداته الدراسية عند وضع التقرير النهائى ؟ » فإنه قد يجيب مباشرة : « لا » . وقد يكتشف السائل أن المعلم يعطى التلاميذ تقدير (ا) أحياناً لأنهم بذلوا جهدهم ويبدون اهتماماً غير عادى فى المواد الدراسية ، إذ أنه أعطى أحد التلاميذ تقدير (د) لأن اتجاهاته كانت سلبية ، وكانت أخلاقه جافة .

وقد بينت البحوث أن بعض العوامل الدخيلة مثل اتجاهات التلميذ وجهده تتداخل مع الدرجات المدرسية التى يحصل عليها .

وكذلك لا تعنى كلمة التحصيل شيئاً واحداً بالنسبة لجميع المعلمين ؛ فقد يتضمن التقدير « ا » أو « ب » أو « ج » أو « د » أو النسب المئوية بصورها المتعددة ، عدة عوامل متداخلة فيها ، مثل الدقة والنظام والقدرة على الاعتماد على النفس . وتختلف العلاقة بين التحصيل وبين هذه الاعتبارات من معلم إلى آخر ، وليس هناك اتساق فى الأوزان التى يعطيها المعلمون لهذه الصفات عند وضع الدرجات المدرسية . وينتج عن تداخل هذه العوامل مع التحصيل نقص ثبات معظم الدرجات المدرسية . ولذلك ينبغى أن يحدد أعضاء هيئة التدريس فى المدرسة المقصود من كلمة التحصيل قبل تطبيق أحد نظم التقدير بالدرجات المدرسية على التلاميذ ، حتى يمكن المقارنة بين تقدير التلاميذ على أسس ثابتة .

ويرتكز نظام التقدير بالدجات المدرسية عامة على تحصيل التلاميذ فى المواد الدراسية ، كما تبدو من أعمالهم فى حجرة الدراسة ، وفى استظهارهم للمواد الدراسية ، وفى الاختبارات القصيرة والامتحانات النهائية . وتختلف الأوزان المعطاة لهذه

الميادين اختلافاً واسعاً من مدرسة إلى أخرى ، وتشير بعض الدراسات التى أجريت فى هذا الصدد إلى أن أعمال التلميذ فى حجرة الدراسة تمثل نصف الدرجات فى التقدير النهائى أو أكثر قليلا ، وأن الاختبارات القصيرة تمثل من الربع إلى الثلث ، وأن الامتحان النهائى يمثل الربع تقريباً[1] .

وتبين هذه الدراسات التى أجريت على طبيعة الخطة المتبعة فى قياس وتقدير مدى تقدم الأطفال فى المدارس ، أن هذه المدارس توجه جل اهتمامها إلى المواد الأكاديمية فى المنهج ، رغم أن عدة مدارس تتوسع فى تطبيق بعض النظم التى تتضمن ميادين النمو الشخصى . ويحصل التلاميذ على أحد التقديرات ، إما بالنسب المئوية وإما بالحروف الأبجدية ، وإما بالتعبيرات الوصفية ، وإما بتقدير « منقول » أو « راسب » نتيجة تحصيلهم فى كل مادة دراسية فى المنهج الذى يدرسونه ، فى فترة زمنية معينة . ويسمح بعض المعلمين بتداخل بعض العوامل الدخيلة عند تقديرهم للتحصيل مما يؤدى إلى التغيير فى بعض النتائج ، كما أن البعض الآخر لا يتبع خطة متسقة فى تفسيرهم لمعنى التحصيل ، وهم يدخلون فى تعريفهم لهذا

---

(١) Walter S. Monroe (Editor), Encyclopedia of Educational Research, p. 697. Macmillan Co., New York, 1941.

الاصطلاح أو يحذفون منه حسبما كانت الحالة ، واحداً أو أكثر من العوامل التالية :

« الدقة ، النظام ، القدرة على الاعتماد على النفس » .

ويتعرض أولئك الذين ينظرون نظرة فاحصة إلى نظم الدرجات المدرسية المتبعة حالياً فى أمريكا ، إلى فقد إيمانهم بمعظم الركائز الأساسية التى تعتمد عليها هذه الأسس . ولا يبدو فى هذه النظم أى اتساق أو استمرار أو منطق . ولذلك ينبغى أن يكون المعلمون ورجال الإدارة المدرسية الراغبون فى تحسين تقويم التلميذ ، على بصيرة بصفة عدم الاستقرار التى تتسم بها النظم الراهنة لتقدير تقدم التلاميذ .

ثبات الدرجات المدرسية

ما هى الاستنتاجات التى يستنتجها الآباء عندما تصل بطاقة التقرير الخاصة بطفلهم إلى المنزل ، والتى يبدو منها أن طفلهم حصل على تقدير (د) فى الرياضيات ، أو أن ترتيبه فى الفصل هو الخامس والثلاثون ؟ هل يستطيع أحد الوالدين ادعاء أن طفلهم قد حصل على التقدير الذى يستحقه فعلا ؟ أو هل من المحتمل أن يكون قياس تقدمه غير دقيق ؟ . . . من الممكن منطقياً أن يستنتج نتيجتين على الأقل فى هذه

الحالة . فقد يتحقق والدا هذا الطفل من أن معلمه يعرف أن الطفل يتقدم ولكنه لا يصل إلى مرتبة « اينشتين » ، أو قد يتحقق لوالديه أن المعلم يعلم أن الطفل لا يبذل أى تقدم مرض فى مادة الرياضيات . ولكن هل يستطيع هذان الوالدان التأكد من أن هذا المعلم يعرف تحصيل طفلهم الحقيقى ؟ . وجواب ذلك أنه قد يكون المعلم مخطئاً تماما فى هذا التقرير . وأن الدرجة التى حصل عليها الطفل غير صادقة إطلاقا . ومن الممكن تفسير ذلك على الوجه التالى :

أولا : تعتمد الدرجة التى حصل عليها هذا التلميذ الرياضيات على حكم المعلم الذاتى إلى حد كبير .

ثانيا : إذا افترضنا أن التقدير الذى حصل عليه التلميذ يعتبر تقديراً واقعياً ، فإنه يؤخذ عليه أنه لا ينتمى إلى المعايير المقننة الموضوعة ، ومن ثم يعتبر عاليا أو منخفضا من حيث وجهة نظر المعلم .

ثالثا : حيث إن هذا التقدير وغيره من التقديرات لم يعلم معامل ثباتها بالنسبة للأعراض التربوية ، فمن المحتمل أن تكون معلومات هذا الطفل فى الرياضيات معلومات طيبة رغم أنه لم يحصل على درجة أو تقدير طيب فى بطاقة التقرير .

وأخيراً ، من المحتمل أن يكون التقدير الذى حصل

عليه هذا الطفل تقديراً دالا على أدائه بالنسبة لسائر أفراد فصله ، وحيث إن التلاميذ يختلفون بوضوح فى تحصيلهم من وقت لآخر ، ومن مادة لأخرى ، فإننا لا نستطيع أن نتأكد من أن التقدير الذى حصل عليه الطفل (تقدير « د ») هو التقدير الذى يستحقه فعلا ، وربما كان يستحق تقدير (ب) بجدارة .

وبالإضافة إلى ذلك ، تعتمد الدرجات المدرسية ، إلى حد كبير ، على الاختبارات أو الامتحانات التى يطبقها المعلم على تلاميذه ، ومن المحتمل أن يكون هذا المعلم ناقص الخبرة فى تصميم هذه الاختبارات وفى تطبيقها وفى تصحيحها . وقد بينت عدة بحوث علمية أن الدرجات المدرسية لا يتيسر تحديدها بدرجة علمية . وقد قام « ستارش وإليوت » بإجراء دراسة على مدى ثبات تقدير ورقة إجابة امتحان للجبر ، ووزعت هذه الورقة على ١١٦ مدرس رياضة فى المدارس الثانوية ، وبينت نتائج هذه الدراسة أن تقدير هؤلاء المعلمين لهذه الورقة يتراوح بين ٢٨٪ و ٩٢٪ [1] .

---

(١) D. Starch and E.C. Elliott. «Relia' ility of Grading High School Work in Mathematics.» School Review, 21 : 254—259, 1913.

ورغم أن الجبر من المواد الموضوعية فى المنهج المدرسى ، فقد ظهر فى تقدير الإجابة على امتحان فيه هذا التباين الشديد ، ويستدعى هذا التساؤل عما يكون عليه الوضع إذا طبق هذا البحث على مادة أخرى مثل اللغة أو التاريخ .

ولا يراعى كثير من المعلمين الوسائل العلمية فى إعداد وتطبيق وتصحيح الاختبارات ، كما أنهم يسمحون بتأثير بعض العوامل الدخيلة فى تقدير تحصيل التلاميذ للمواد الدراسية . ومن المحتمل أن يحصل التلميذ المحبوب الذى يميل إليه المعلمون على درجات كبيرة عند وضع الدرجات ، وكذلك يحصل التلاميذ الذين يراعون قواعد النظام والنظافة ، والذين يتسمون بالاعتدال والأدب ، أو الذين يكون آباؤهم ذوى شهرة أو علاقات وثيقة بالمعلمين ، على درجات أفضل من تلك التى يحصل عليها التلاميذ ذوو العادات السيئة ، أو الذين تتسم أخلاقهم بالغلظة ، أو الذين لا تكون لوالديهم مكانة اجتماعية أو سياسية ⁽٥⁾ . وتتداخل كل هذه العوامل فى التأثير فى تقدير المعلمين لمستوى تحصيل تلاميذهم .

وقد بينت نتائج البحوث أن المعلمات يملن دائماً إلى إعطاء الفتيان درجات أقل من الفتيات ، وأقل من الدرجات

التى يعطيها المعلمون الرجال إلى الفتيان أو الفتيات . وقد يرجع هذا إلى عامل السلوك ، إذ تتأثر النساء عن الرجال تأثراً شديداً عندما لا ينصاع الفتيان إلى قواعد السلوك . ويزيد هذا الموقف من عدم ثبات الدرجات المدرسية التى يقدر بها المعلم تلاميذه . ومن ثم فن المحتمل أن يكون تقدير (مقبول) الذى حصل عليه الطفل فى مادة الرياضيات ، أو ترتيبه الخامس والثلاثون فى مجموعة فصله ، راجعاً إلى أن الذى قام بتعليمه سيدة وليس رجلا . ومن ثم فإن والدى هذا الطفل لديهم ما يسوغ تساؤلهم عن طبيعة ونوع النظام الذى قُوِّم على أساسه طفلهم .

وقد أكد خبراء القياس العقلى أهمية تحسين الاختبارات والامتحانات كطريقة لزيادة ثبات وصدق الدرجات المدرسية . ويشير هؤلاء إلى أن نوع الاختبار المطبق على التلاميذ يعتبر أمراً على جانب كبير من الأهمية ، وأنه كلما كان الاختبار أكثر موضوعية زاد ثباته . ويذكر هؤلاء الخبراء أيضاً ، أن اختبار الاستدعاء أكثر دلالة من اختبار التعرف واختبار الصواب والخطأ التى تستخدم عامة . ويقترحون أيضاً أنه ، مع ثبات سائر العوامل ، كلما كان الاختبار طويلا كان أكثر ثباتاً .

وتتضمن الاقتراحات المقدمة للتغلب على عيوب الخطط المتبعة حاليا فى التقويم واحداً أو أكثر مما يلى :

١ – ينبغى حذف العوامل العرضية عند إعطاء الدرجات المدرسية .

٢ – ينبغى أن تكون وسائل التصحيح الدقيقة والمتعددة أساس إعطاء الدرجات المدرسية .

٣ – ينبغى أن تكون أوراق وسائل القياس المتعددة متساوية .

٤ – ينبغى أن تحمل كل درجة فى مقياس الدرجات معنى مساويا لكل درجة أخرى .

٥ – ينبغى أن تعمل وسائل القياس على ضوء أهداف المقرر أو البرنامج ، كما يحددها المعلم .

ورغم أن هذه المقترحات تعتبر اقتراحات طيبة وراسخة ، فإن هناك احتمالاً بسيطاً فى أن يبذل المعلمون الجهد والوقت المطلوبين لتنفيذهما .

• • •

عدد مرات الرسوب

تتمثل إحدى المشكلات المحيرة التى تواجه المعلمين الذين يستخدمون نظام الدرجات المدرسية التقليدية فى تحديد عدد التلاميذ الذين ينبغى ترسيبهم ، وعدد التلاميذ الذين يحصلون على تقدير ممتاز ، وعدد الذين يحصلون على تقدير جيد جدا ، وعدد الذين يحصلون على تقدير متوسط . . . الخ . ولما كانت المحافظة على ارتفاع مستويات تحصيل التلاميذ ، تعتبر هدفا من الأهداف الكامنة وراء الخطط الموضوعة لتقدير التلاميذ بالدرجات المدرسية ، فإنه ينبغى وضع مستويات دنيا للتحصيل بحيث يرسب أولئك الذين أخفقوا دون الوصول إلى هذه المستويات . وتضع معظم المدارس مستوى يعرف باسم « مستوى النقل » ويسمح للتلاميذ الذين وبلغوا أو تخطوا هذا المستوى بالانتقال إلى الصف التالى . ويختلف هذا المستوى من مدرسة إلى أخرى ، كما أنه لا يوجد بينه وبين مستويات الدراسة أي علاقة . وقد وجد « تايجز » على سبيل المثال ، أن هناك ثلاث مدارس تسمح للتلاميذ بالانتقال من مستويات مختلفة ، فالمدرسة الأولى تسمح للتلاميذ بالانتقال من مستوى ٦٠ ٪ ، والثانية

من مستوى ٧٠٪ ، والثالثة عند مستوى ٨٠٪ تقريباً ، ووجد أن المدرسة التى ترسب التلاميذ الحاصلين على مستوى أقل من ٦٠٪ هى أعلى المدارس فى مستويات التحصيل ، وأن مستواها أعلى من مستوى المدارس التى رسبت التلاميذ الحاصلين على أقل من ٨٠٪[1] .

وقد أصبح مستوى النقل ، رغم عدم الاتساق فيه ، عاملا محدداً لفصل التلاميذ الناجحين عن التلاميذ الراسبين فى مئات من المدارس ، ورغم ذلك فإن وضع هذا المستوى لا يجيب عن التساؤل حول عدد التلاميذ الذين ينقلون وعدد التلاميذ الذين يرسبون ، وكذلك لا يساعد على تحديد عدد التلاميذ الذين يحصلون على تقدير ضعيف أو متوسط .

ومن أجل وضع خطة متسقة لتوزيع الدرجات على التلاميذ ، تبنت بعض المدارس خطة استخدام المنحنى الاعتدالى فى توزيع الدرجات على التلاميذ . ويسوغ استخدام هذا المنحنى على أساس أنه عند قياس أى صفة أوسمة فى مجموعة عشوائية كبيرة ، نجد أن هذه المقاييس تتجمع حول نقطة مركزية مع وجود نقص فى التوزيع كلما اتجهنا نحو الطرفين . ومن

---

(١) Ernest W. Tiegs. Tests and Measurements for Teachers, 29—32. Houghton Mifflin Co., Boston, 1931.

ثم تبنت هذه المدارس هذا المنحنى على أساس أن درجات تحصيل التلاميذ تتبع نفس هذه القاعدة . وعند تطبيق هذا المنحنى ، خصصت المدارس نسبا مئوية معينة للرموز التى تستخدمها فى التقدير بالدرجات المدرسية ، فبعض المدارس تمنح ٤٪ من التلاميذ تقدير (ا) و ٢٠٪ من التلاميذ تقدير (ب) و ٥٢٪ من التلاميذ تقدير (ج) و ٢٠٪ من التلاميذ تقدير (د) و ٤٠٪ من التلاميذ تقدير (ه) وهم الراسبون . ويشيع فى بعض المدارس استخدام هذا التوزيع ، رغم أنه يتقيد بصورة مبالغ فيها ، بنظرية المنحنى الاعتدالى . وتعارض كثير من المدارس الحديثة الفلسفة الكامنة وراء هذا الإجراء لعدة أسباب منها : أنه لا يتيسر وجود مجموعة عشوائية من التلاميذ عند معظم المعلمين ، ومن ثم فإن مقاييس تحصيلهم لا تتوزع منطقيا تبعاً لهذا المبدأ العام . ومن الصعب اتباع أى خطة وثيقة الصلة بتوزيع الدرجات حسب المنحنى الاعتدالى مع مجموعة ثلاثين أو أربعين تلميذا فى فصل من الفصول . كما يرى رجال الإدارة المدرسية فى المدارس الحديثة أن من الظلم أن يرسب التلاميذ لمجرد أن مستويات تحصيلهم دون مستوى الفصل الذى وضعتهم فيه المدرسة . وفى ظل تطبيق خطة المنحنى الاعتدالى ، يرغم بعض التلاميذ على الرسوب بغض

النظر عن مقدار الجهد الذى بذلوه ، وبرغم تذبذب مستويات التحصيل (خاصة عند ما ننظر إلى تحصيل المجموعة بأسرها) ويترتب على ذلك أن يصبح التلاميذ أقل شعورا بالأمن ، مما لو كانت هناك مستويات موضوعة ثابتة للتحصيل .

ويظهر فى توزيع الدرجات فى المدارس التى لا تتبع خطة التوزيع على أساس المنحنى الاعتدالى ، وجود قمة واضحة عند الدرجات العالية ، كما يظهر ميل متزايد لتراكم الدرجات عند حدود مستويات النجاح .

وفى المدارس التى تؤمن بفلسفات التربية المحافظة ، نجد أن مسألة توزيع الدرجات تحتل أهمية كبرى ، لأنها تمثل عاملا محدداً عند الإجابة عن الأسئلة التى تتعلق بحالة التلميذ فى الحاضر وفى المستقبل . وكثيراً ما يصبح الجهاز المسئول عن وضع وتوزيع الدرجات مستغرقاً فى عمله هذا ، إلى حد كبير ، بحيث ينسى المعلمون ورجال الإدارة المدرسية وظيفة المدرسة الأساسية التى تتمثل فى تهيئة بيئة تشجع كل الأطفال على النمو إلى أقصى قدراتهم .

وسواء رسب الطفل أم لم يرسب ، كنتيجة لاستخدام أى قانون إحصائى ، أو لأن المعلم رأى أنه من الحكمة أن يرسب ، فإن الطفل لايهتم كثيراً بالأساس الذى بنى عليه

رسوبه . ولكن الأمر المهم عند الطفل هو أن يطلق عليه صفة الفشل أو الرسوب . وتعتبر أى وسيلة تستخدم فى إعطاء الدرجات المدرسية ، ويترتب عليها تصنيف التلاميذ تصنيفاً شكلياً تبعاً لسرعة تقدمهم فى الفصل ، ثم إطلاق أسماء معينة على مجموعات هؤلاء التلاميذ ، وسيلة تتعارض مع أهداف المدرسة الابتدائية التى سبق ذكرها . وينبغى أن يتيسر للمعلمين ورجال الإدارة المدرسية تقويم تحصيل التلاميذ بدون عمل أى مقارنات تثير البغضاء والكراهية وتؤدى إلى فساد روح الطفل المعنوية . وستختفى معظم مشكلات التلاميذ المدرسية بعد تعديل المفاهيم الأساسية المستخدمة فى إعطاء الدرجات المدرسية تعديلا جوهرياً على ضوء الأسس السابقة .

تأثير نظم التقدير بالدرجات المدرسية فى كل من المعلمين والتلاميذ

يرى عدد كبير من كبار المربين أن الفلسفة الكامنة وراء نظام تقدير التلاميذ بالدرجات المدرسية ، فلسفة غير سليمة . ويشير هؤلاء إلى أن عملية وضع مستويات يقاس عليها تحصيل التلاميذ تؤثر تأثيراً سيئاً فى نموهم التربوى .

والنقد الذى وجه إلى الدرجات المدرسية ولقى معظم التأييد ، يشير إلى أنها تؤدى إلى خلق جو دراسى يتسم بالتصنع والغش والخداع . ومن المعروف أن التلاميذ يهتمون بالدرجات المدرسية فى حد ذاتها بغض النظر عن الحكمة أو الفلسفة الكامنة وراءها . وفى ظل النظم التقليدية ، تكتسب الدرجات المدرسية قيمة ذاتية ، كما يتجه طموح الطفل إلى الحصول على درجات عالية بغض النظر عن المادة الدراسية التى تعلمها . وتتسم الدافعية الكامنة وراء الدرجات المدرسية بأنها مزيفة ، وأنها تتأثر بالرغبة فى الحصول على الدرجات العالية لما تمثله من جزاء طيب . وفى ظل النظم المتبعة لتقدير التلاميذ بالدرجات المدرسية ، سواء أكانت هذه النظم تأخذ صورة النسب المئوية ، أم التقدير بالحروف الأبجدية ، أم ترتيب التلميذ فى مجموعة صفه الدراسى ، تبدو أن دافعية التلميذ غير موجهة نحو اكتساب المعرفة من أجل المعرفة ذاتها ، وأن التلاميذ يعملون على المذاكرة من أجل السمعة الطيبة أو المزايا الشخصية التى تحملها لهم الدرجات المدرسية العالية . وينتج من ذلك أن يوجه التلاميذ جهداً بسيطاً إلى المعرفة والمهارة من أجل اكتسابهما ، وقلما ينظر هؤلاء إلى ما وراء الدرجات المدرسية .

وهناك وجهة نظر أخرى مرتبطة بما سبق ذكره ؛ وهى أن النظم المتبعة فى الدرجات المدرسية تؤدى إلى وجود تدريس ضعيف . وينتج عن السلطة المتاحة للمعلمين لدفع تلاميذهم إلى استيعاب دروسهم أو أداء أعمالهم باستمرار تهديدهم بالحصول على درجات ضعيفة — تزايد الميل نحو استخدام هذه القوة الإرهابية من أجل التدريس الجيد . وعندما يزداد توتر أو ضيق التلاميذ ويظهر عصيانهم نتيجة التدريس الروتينى الممل ، يلجأ المعلمون لإعادة النظام ووضعه فى نصابه إلى تهديد التلاميذ بأنهم سيحصلون على درجات ضعيفة فى بطاقاتهم إذا لم يركزوا الانتباه ويتبعوا النظام اللازم . وهذا يختلف تماماً عن موقف المعلم الذى يعتمد على قدراته الخاصة فى المحافظة على يقظة واهتمام تلاميذ الفصل ، بدون تهديد هؤلاء الأطفال الصغار بالحصول على درجات ضعيفة عندما يزداد قلقهم ، بل يجعل هذا المعلم من العمل أمراً أكثر حيوية ومثيراً لاهتمامات التلاميذ . وقد ذكر أحد دارسى هذه المشكلة أن اتباع الأسس الحديثة فى نظم التقدير بالدرجات المدرسية ، سيؤدى فى النهاية إلى أن يبذل المعلمون مجهودات أكثر مع تلاميذهم ، وإلى أن يزداد اهتمامهم أكثر بالبرامج التى

يقومون بتدريسها ، كما أن هذه الأسس تؤدى إلى التخلى عن طرق التربية غير المناسبة[1] .

وقد يكون هناك قدر بسيط من التشكك فى أن التخلى عن النظم التعليمية فى التقدير بالدرجات المدرسية يؤدى إلى تحسين نوع التدريس ، وعلى أية حال ، ينبغى أن يؤخذ هذا فى الاعتبار عند وضع نظم جديدة لتقويم التلاميذ .

ويتمثل نقد آخر يوجه إلى النظم التقليدية لتقدير التلاميذ ، فى أن هذه النظم تؤدى إلى وجود حواجز بين المعلمين والتلاميذ ، وأن هذه الحواجز تتدخل مع قيام علاقات طيبة بينهم . ورغم أن بعض المعلمين قد يستطيعون قياس تحصيل التلاميذ والحكم عليهم موضوعياً فى نفس الوقت الذى يستطيعون فيه إرشاد تلاميذهم وخلق صداقات معهم ، إلا أن معظم المعلمين لا يستطيعون العمل فى كلا الميدانين . ويميل التلاميذ الذين يحصلون على درجات ضعيفة إلى إخفاء ضعفهم ، ومن ثم يفشلون فى الحصول على التوجيه والعطف والمساعدة التى أعد المعلم لتقديمها لهم . كما أنه من المحتمل

---

(١) Frederick Rand Rogers. «Education Versus the Marking System.» Education, 54 : 234—239, December, 1933.

أن يحصل التلاميذ على درجات عالية نتيجة تملقهم للمعلم ، ويستند أصحاب هذا النقد إلى أدلة ثابتة .

وهناك نقد آخر موجه إلى نظم التقدير التقليدية ، ويتمثل فى أن هذه النظم تؤدى إلى خلق اتجاهات اجتماعية سيئة ومتزايدة ، كما أنه يترتب عليها حدوث تعقيدات كثيرة . وقد أكد كثير من الباحثين هذه الحقيقة . ويترتب على النجاح المدرسى ، فى بعض الأحيان ، حدوث نوع من الغرور ومدح الذات . وينظر التلاميذ الذين يحصلون باستمرار على درجات مدرسية ممتازة إلى تحصيلهم على أنه دليل امتيازهم عن زملائهم فى جميع مناشط الحياة . ويؤدى مثل هذا الغرور إلى نقص الفاعلية الشخصية وإلى فشل الفرد فى أن يصبح قائداً فى مجتمع ديموقراطى . ويجدر بنا أن نذكر فى هذا المجال أن عدداً كبيراً من القادة أخفقوا بدرجة يائسة فى الوصول إلى ما يريدون ، لأنه كان لديهم شعور بالغرور ، ولم يستطيعوا اكتساب عواطف أتباعهم ، بالرغم من قدراتهم المعرفية الممتازة . ويكره معظم الناس أولئك الأفراد الذين يبالغون فى إبداء مشاعر الامتياز ، والذين يظهرون هذه المشاعر فى علاقاتهم اليومية . ولا يتلاءم أى نظام تربوى

يمجد التلاميذ ويعطيهم مشاعر زائفة عن مواهبهم وقدراتهم مع مطالب الديموقراطية . وحيث إن الدرجات المدرسية القائمة على التنافس تؤكد الغرور والطموح الذاتى ، فإن اتباع هذا الأسلوب يعتبر عملية غير مرغوبة اجتماعياً .

وهناك فى الطرف الآخر أولئك التلاميذ التعساء الذين يخفقون فى مباراة الشهرة والامتياز فى المدرسة . ويكتسب هؤلاء الأطفال الشعور بالنقص الذى يعتبر ضاراً بالصحة الاجتماعية . ويشيع وجود المشاعر المثبطة للهمة وغير السارة التى ترتبط بالعمل المدرسى بين التلاميذ الذين يحصلون باستمرار على درجات ضعيفة أو درجات رسوب ، أكثر من وجودها بين أولئك الذين يحصلون على درجات عالية : وتكون المجهودات الملقاة على عاتق هؤلاء التلاميذ من أجل تعويض مشاعرهم بالنقص كبيرة وخطيرة فى كثير من الأحيان ، وفى أحيان أخرى يكون النجاح الذى حصل عليه هؤلاء التلاميذ كبيراً بدرجة غير معقولة . وقد استنتج بعض الباحثين نتيجة ذلك ، أن معظم الأعمال العظيمة التى حدثت فى العالم قام بها أفراد يتسمون بوجود مركبات نقص عندهم . ولكن هذا التعميم يمثل نصف الحقيقة فقط ، ويعتبر تسويفاً ضعيفاً للعمليات التى تؤدى إلى خلق مثل هذه المشاعر

السيئة . وتعتبر مشاعر النقص مؤلمة فى حد ذاتها ، وتؤدى فى كثير من الأحيان إلى سوء التكيف الاجتماعى الذى يتدخل مع المشروعات التعاونية والاجتماعية . وقد تؤدى هذه المشاعر إلى تشجيع أحلام اليقظة والانحراف وإدمان الخمر ، وفى بعض الأحيان تؤدى إلى الانتحار . وتمتلئ المصحات العقلية بالمرضى الذين يبين تتبع ظروفهم السابقة وجود أحد مركبات النقص التى بدأت واستمرت منذ مرحلة الطفولة . ولا يمكن إطلاقاً تسويغ الاستمرار فى استخدام وسيلة إدارية مخططة بصراحة لإنتاج حالات عصبية وانفعالية ضارة بالأغراض المرغوبة فى المدرسة .

وقد ذكر بعض من درسوا هذه المشكلة أن الدرجات المدرسية تؤكد بين التلاميذ مشاعر الامتياز أو النقص فعلا ، ولكنها تشجع أيضاً الغش والخداع . . . ومن ثم تعمل على تعطيل تحقيق الأهداف الخلقية فى المدرسة . وفى الوقت الذى قد تكون فيه الأدلة المؤكدة لهذه الحقيقة غير ميسورة بدرجة تسمح لنا بالتعميم ، إلا أننا نستطيع أن نؤكد أن النظام التنافسى الذى تؤكده الدرجات المدرسية يؤدى بالتلاميذ إلى الغش والخداع ، وبخاصة أولئك التلاميذ الذين تكون قدراتهم محدودة إلى حد ما :

ومن ثم فإن النتائج المترتبة على نظم التقديرات بالدرجات المدرسية التقليدية التى تعتمد أساساً على التنافس بين التلاميذ ، ونظام التقدير بالحروف الأبجدية (ا ، ب ، ج ، د) ونظام التقدير بالكلمات الوصفية : (ممتاز ، جيد ، مقبول ، ضعيف ، راسب) ونظام ترتيب التلميذ فى الصف الدراسى من حيث التحصيل ، ونظام النسب المئوية . كل هذه النظم تعتمد على قياس ما يتعلمه التلميذ مقارناً بأداء الآخرين . ويتم تحديد درجات النقل ، والخطوط الفاصلة بين المستويات على أساس التوزيع النسبى لدرجات التحصيل ، ويؤدى هذا النظام إلى المزاحمة والتنافس .

عناصر برنامج التقدير الجيد

من الطبيعى أن ينشأ السؤال التالى ، نتيجة المناقشة السابقة : ما هو بديل نظم الدرجات ؟ . وينبغى أن نفترض أن عملية تقدير التلاميذ ، تعتبر عاملا أساسياً فى كل مدرسة ، وأنه يترتب على عدم قياس تقدم التلاميذ أو تعرفه حدوث ضرر كبير لنمو التلميذ ؛ ومن ثم فإنه ينبغى وضع خطة ثابتة لتقدير التلاميذ فى المدرسة .

هذا ، ومن الطبيعى أن تختلف النواحى الفرعية فى خطة

تقدير التلاميذ من عام إلى عام ، ومن مدرسة إلى أخرى ، ولكن هناك بعض المبادئ العامة التى ينبغى ملاحظتها عند وضع خطة لتقدير تقدم التلاميذ فى الصفوف الدراسية .

وقبل كل شىء ، ينبغى أن نضع فى اعتبارنا أنه يجب ألا يعطى التلاميذ فى المدرسة الابتدائية الدرجات المدرسية على أساس تحصيلهم مقارناً بتحصيل سائر أعضاء فصلهم أو مجموعتهم . ومن ثم فإنه ينبغى أن يقاس تحصيل التلاميذ على أساس قدراتهم وإمكانياتهم الذاتية . وينبغى أن يوجه الاهتمام إلى تقصى حالة التلميذ الراهنة بالنسبة لتحصيله السابق . وعلى ضوء قدرته العقلية وصفاته الانفعالية وقوته ونشاطه البدنى والعلاقات السائدة فى منزله ، وأى قوة أو مؤثر آخر يؤثر فى نموه بصفة عامة .

وتعتبر سجلات تتبع سلوك التلميذ التى توضح فيها نواحى السلوك فى فترة من الزمن ، والتى تتضمن قطاعاً كبيراً يتعلق بخبراته المدرسية ، وسيلة ممتازة لتقدير نمو الطفل ، وتمتاز من عدة أوجه عن الوسائل المستخدمة حالياً . وعند استخدام سجلات السلوك ينبغى ألا يوجه الاهتمام كله إليها ، لأنها ليست غاية فى ذاتها ، ولكن ينبغى توجيه جل الاهتمام إلى الإجراءات الكفيلة بجعلها وسيلة

ناجحة نصل منها إلى أحكام وتقديرات صحيحة للمواقف السلوكية التى تستخدم فيها .

ويدون المعلمون فى سجلات السلوك بعض الملاحظات الجديرة بالتسجيل عن التلاميذ ، وتدور أغلب هذه الملاحظات حول استجابات التلاميذ فى المواقف التى يمرون بها فى العام الدراسى ، ثم يستفيد المعلم من هذه المادة التى جمعها وسجلها فى سجل التلميذ ، ويبنى عليها نصيحته أو توجيهه على ضوء النتائج التى توصل إليها من تفسير هذه المعلومات المتراكمة . والمعلومات التى يجمعها المعلمون بهذه الطريقة أكثر فائدة من أى معلومات أخرى يجمعونها بواسطة سائر الطرق التقليدية .

وفيما يلى ثلاثة أنواع من مظاهر السلوك ، وقد ذكرها « ج . أ . راندال » مدير مجمع روشستر العلمى ، حيث ابتدعت سجلات السلوك .

ويمثل النوع الأول صورة لفظية للتلميذ المفحوص :

« طلبت إليزابيث منى أن تجلس فى حجرتى فترة الظهر لكى تذاكر . وقد سألتها عما إذا كانت غير ذاهبة إلى تناول الغداء ، فقالت إنها لا تستطيع أن تذهب لعدم وجود نقود

معها . ثم أضافت : « ولكن هذا لا يؤثر فى شىء لأننى أريد أن ينقص وزنى » .

ويمثل النوع الثانى من مظاهر السلوك تسجيلا لملاحظة ما عن التلميذ ، ثم يعقبها تفسير لهذه الملاحظة :

الملاحظة : قام « چورچ » بأداء جزء من تجربة حركية اليوم ، وقد كان من بين تعليمات التجربة أن يكون الفاحص موجوداً فى أثناء أدائها . وقد طلب « چورچ » معونة أحد التلاميذ بدلا من الفاحص ، ثم نزع « المحول » على الفور وتجنب المشكلات .

التفسير : ينبغى أن نذكر أنه كان سريع البديهة فى التصرف فى هذا الموقف ، كما أنه يعتمد على نفسه إلى حد كبير بدون التقيد بالتعليمات .

ويتمثل نوع ثالث من مظاهر السلوك فيما يلى :

« عندما سئلت « بتى » استطاعت أن تجيب جيداً ، ولكننى لا أتذكر أنها تطوعت للإجابة أبداً فى الفصل . وهى تبدو ألوفاً ومستجيبة عندما يخاطبها أحد ، وإننى أعلم أنها تتمتع بقدرة ممتازة ولكنى لا أعرف لماذا لا تبذل جهداً أكثر وأفضل . »

التوصية : أوصى أن يعقد المشرف مقابلة شخصية معها[(١)].

ومن أهم النواحى الواجب مراعاتها فى نظام سجلات التلاميذ ، العمل على استخدام السجلات التراكمية استخداماً ذكياً ، وهذا يستوجب تجميع كل المعلومات الخاصة بسلوك التلميذ وتحصيله ، التى يستطيع المعلم وسلطة المدرسة تجميعها ، فى ملف أو سجل واحد . ومن أهم المعلومات التى تكتب فى السجل التراكمى : القصص ، وقصائد الشعر ، والأغانى التى يكتبها الطفل ، وخصائص كتابته اليدوية ، وصورة من الخطابات التى يرسلها إلى أصدقائه أو خطابات الأعمال التى يكتبها خلال العام الدراسى ، وقائمة بالكتب التى قرأها ، وملخصات للتقارير التى كتبها عن قراءته . وتعطى كل هذه المعلومات مع نتائج الاختبارات الموضوعية وتقارير الفحوص الطبية ، ومظاهر السلوك التى يجمعها المعلمون ، صورة متكاملة عن تقدم التلميذ وحالته العامة .

وينبغى أن تكون الخطط والنظم الخاصة بالدرجات المدرسية متمشية تماماً مع الفلسفة التى تنظر بها المدرسة إلى

---

(١) J. A. Randall. "The Anecdotal Behavior Journal." Progressive Education, 13 : 22, January, 1936.

وقد يوافق بعض النظار والمعلمين على تلك المبادئ العامة التى ذكرناها . ولكنهم قد يتساءلون : كيف يمكن تغيير نظام الدرجات المدرسية السائد فى المدارس ، رغم مقاومة الآباء والمعلمين لهذا التغيير . ومن الصعب أن نجيب إجابة سريعة وبسيطة عن هذا السؤال . ولكنه من الحكمة أن يتم التحول من النظم القديمة إلى النظم الحديثة تدريجياً وعلى خطوات ، وهذا أفضل كثيراً من أن يحدث التحول طفرة واحدة .

وعلى سبيل المثال ، تستثنى مدارس كثيرة ، حالياً ، تلاميذ الحضانة من القواعد التى تتبع فى إعطاء الدرجات المدرسية ونظم التقدير بها فى صفوف المرحلة الابتدائية الستة . ومن المفضل تطبيق هذا الوضع فى المرحلة الابتدائية أيضاً ، بحيث نبدأ بالصفوف الأولى التالية لمرحلة الحضانة ، ثم يتم التوسع تدريجياً حتى نهاية المرحلة الابتدائية كلها .

وتستخدم بعض المدارس وسيلة أخرى ، تتم على خطوات ، أيضاً ، وتتمثل فى اختزال عدد التقديرات التى تقدر بها التلاميذ تدريجياً ؛ فبدلا من أن يتبع فى تقويم التلميذ ستة تقديرات (ا ، ب ، ج ، د ، هـ ، و)

يقدر التلاميذ بثلاثة تقديرات فقط : (ا ، ج ، ه) أو : (ممتاز ، مقبول ، راسب) ثم تختزل هذه التقديرات الثلاثة إلى تقديرين اثنين فقط هما : (منقول — راسب) أو : (مرض — غير مرض) ، ويتبع ذلك بالتالى التوسع فى استخدام سجل السلوك التراكمى بدلا من النظم القديمة التى كانت متبعة . وبمثل هذه الطريقة التدريجية ، يمكن للمدارس أن تصل إلى أهدافها السامية ، كما يتاح الوقت الكافى لتعريف أعضاء هيئة التدريس فى المدارس بمزايا الخطط الجديدة .

الفصل الثامن

التقرير إلى الآباء

فى الوقت الذى يؤمن فيه معظم المربين بأن على المدرسة مسئولية إعلام الآباء بمدى نجاح أطفالهم فى المدرسة ، لايوجد فى قوانين الولايات المتحدة نص يطلب من المعلمين إرسال تقارير إلى الآباء يبين لهم مدى تقدم أطفالهم . ومن المحتمل أن هذا يرجع إلى الاعتقاد بأن المدرسة ، فى أدائها لوظيفتها ، ستقوم بأداء هذه الوظيفة عندما ترى أن الأمر يتطلب ذلك .

وهناك عدة مشكلات تتعلق بالمدرسة نفسها ، وتتمثل هذه المشكلات فى : « ماذا يقال للآباء عن أطفالهم ؟ » و : « كم عدد المرات التى يكتب فيها تقرير تقدم التلميذ ؟ » و : « ما هى الوسائل التى تستخدم فى التقرير ؟ » . ولذلك ينبغى أن يوجه أعضاء هيئة التدريس فى المدرسة عناية كبيرة إلى الإجراءات المستخدمة فى التقرير ، كما أن عليهم أن يبذلوا جهدهم من أجل وضع النظم السليمة تربوياً . . . وفى الوقت الذى تقع فيه على المعلمين ورجال الإدارة

المدرسية ، مسئولية جميع العمليات المتعلقة بتقدير تقدم التلاميذ ، لا يستطيع هؤلاء بمفردهم تلبية كل الحاجات التربوية للتلاميذ ، إذ أنه بدون تعاون الآباء مع المعلمين ، لا يستطيع المعلمون رغم بذلهم كل جهد ممكن ، إلا تلبية القدر البسيط من حاجات التلاميذ . ولكى يمكن تنمية الأطفال فى جميع الميادين إلى أقصى قدر ممكن ، ينبغى أن يتوافر وجود قدر كبير من الفهم المتكامل للمهمة المزدوجة التى تواجه كلا الطرفين ، المدرسة والمنزل .

ويتمثل الهدف الأساسى من التقرير فى إعطاء المعلومات اللازمة لكى تنشأ علاقات حسنة متبادلة بين هذين الطرفين (المدرسة والمنزل) تهدف إلى توجيه الطفل . وهناك أهداف أخرى ثانوية ، تتمثل فى استمرار تعريف الرأى العام بالمدرسة وتنمية الوعى بها وتقوية صلة المعلمين بالتلاميذ . وتعتبر هذه الأهداف أهدافاً عرضية بالنسبة للهدف الأساسى من التقرير ، ولا يصح أن تطغى على هذا الهدف الأساسى .

وهناك سؤال يثار دائماً عند محاولة تحقيق هذا الهدف ، وهذا السؤال هو : « ما هى المعلومات التى ينبغى أن يقدمها تقرير التلميذ إلى المنزل ؟ » . ومن الصعب أن تقدم

الإجراءات المستخدمة حالياً فى التقرير إجابة مرضية عن هذا السؤال . وتختلف بطاقات التقرير اختلافاً واسعاً من حيث نواحى تقدم الطفل التى تشتمل عليها . بحيث نستطيع أن نجد بطاقات للتقرير متعددة بتعدد جميع الفلسفات المعروفة عن نمو الطفل . ويبدو أنه عند إعداد أنواع التقارير لا يوجه إلا قدر يسير جداً من الاهتمام إلى الهدف الأساسى من التقرير ، الذى سبق ذكره (تقديم المعلومات اللازمة لتعاون المدرسة مع المنزل فى توجيه الطفل) ، ويترتب على ذلك حدوث قدر كبير من الحيرة والاضطراب. وتتضمن بطاقة التقرير ، عادة ، بيان مدى تقدم تحصيل التلميذ فى عدة مواد دراسية تتراوح بين ٦ و ١٢ مادة دراسية ، كما أنها تتضمن أيضاً تقديراً للسلوك وعدد أيام تغيب التاميذ ، وعدد مرات تأخره فى الحضور إلى المدرسة ، وعدد مرات الهروب منها . وتبذل المدارس التقدمية جهدها من أجل إعلام الآباء ، عن طريق التقارير ، بوضع الطفل فى جميع ميادين النمو . ويتميز هذا النوع من التقرير بالأصالة ، وأنه يراعى الأهداف الرئيسية لعملية التقرير . ومن أجل تحقيق هذا الهدف ، ينبغى تقسيم أبعاد نمو الطفل إلى عدد من الفروع ، والتطبيقات التى تنسق وتتمشى مع أهداف المدرسة الابتدائية . ومثال ذلك أن المدارس الابتدائية فى

ولاية « نيويورك » قررت أن من أهدافها فى التعليم الابتدائى « نمو جسم قوىّ واتجاهات عقلية مرغوبة[1] » .

ولكى يمكن أن يتضح للطفل وللمعلم ولولىّ الأمر أهمية هذه الأهداف ، يجب تقسيم الهدف (الذى أعلنته مدارس ولاية نيويورك) إلى عدة ميادين فرعية مثل :

(ا) الظروف الصحية (الأسنان ، التغذية ، البصر) .

(ب) العادات والاتجاهات البدنية .

(جـ) العادات والاتجاهات الاجتماعية[2] .

وكذلك يمكن تقسيم أى هدف آخر من أهداف النمو التى ترعاها المدرسة إلى عناصره الفرعية ، وذلك من أجل أن يحصل الآباء على صورة سليمة عن تقدم الطفل فى كل بُعد من أبعاد برنامج المدرسة .

ومن ثم فإن أول شىء تقوم به المدرسة عند تحديد الموضوعات التى يتضمنها التقرير إلى الآباء ، هو فحص وتحديد أهداف المدرسة . ويؤدى عدم تحديد هذه الأهداف بوضوح

---

(١) University of the State of New York Cardinal Objectives in Elementary Education, p. 13. A second report prepared by the Committee on Elementary Education of the New York Council of Superintendents. Albany, N. Y., 1929.

(٢) انظر كتاب « التقرير إلى الآباء » ترجمة : الدكتور محمد خليفة بركات .

إلى صعوبة وضع برنامج ثابت وصادق للتقرير . ثم تتبع هذه الخطوة خطوة أخرى تتمثل فى تحديد الفلسفة التى تنظر بها المدرسة إلى نمو الطفل ، ثم تضع المدرسة ، بعد تحديد هذه الأهداف ، الميادين التى يبنى عليها التقرير .

ومن الصعب أن توضع مجموعة من الأهداف لتكون الأساس الذى يبنى عليه عمل التقارير ، ومع ذلك فإن الأهداف التالية تبدو عادة فى قائمة الأهداف التى يضعها المعلمون فى المدارس التى تؤمن ببرامج التربية الحديثة : اكتساب مهارة فى العمليات الأساسية — تنمية عادة التفكير الناقد — ممارسة علاقات اجتماعية مرغوبة — تذوق المناشط الجديدة فى المدرسة والمشاركة فيها — تنمية جسم صحيح .

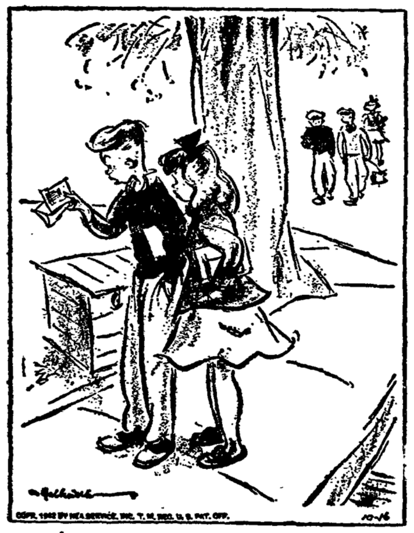
وتختلف الإجراءات المستخدمة فى توصيل المعلومات الخاصة بتقدم التلاميذ إلى الآباء ، من مدرسة إلى أخرى حسب أوضاع آباء التلاميذ ، ونادراً ما تتشابه من مدرسة لأخرى . ولذلك تصبح التقارير التى تطبع بالجملة وتباع فى المحلات التجارية ، غير صالحة لاستخدامها فى جميع المدارس الابتدائية ، لأنها لا تتلاءم مع حاجات المدارس النوعية . ومن ثم فإنه إذا كانت بطاقة التقرير أفضل وسيلة لإعلان الآباء بتقدم أطفالهم ، فينبغى إعدادها محلياً بواسطة

الناظر والمعلمين المسئولين عن عملية التقرير ، مع الاستعانة ببعض ممثلى الآباء .

ويظل السؤال : « كيف يمكن تقرير البيانات الخاصة بالتحصيل بأفضل وسيلة ممكنة ؟ » محل مناقشة وبحث ، حتى لو اتسع مجال بطاقة التقرير بحيث تشتمل على جميع ميادين نمو الطفل ، فمن المهم أن يعرف أن طفلا ما يتقدم دون المتوسط فى القراءة ، ولكن الأهم من ذلك أن نعرف بعض العوامل الكامنة وراء هذا المستوى المنخفض مثل ضعف البصر ، أو الاضطراب الانفعالى ، أو صعوبة التركيز ، أو أن حالته التعليمية لا تساعد على بلوغ المستوى المطلوب . ولسوء الحظ تتطلب العادات والتقاليد المتبعة فى نظم التقرير التأكيد على درجة التحصيل أكثر من تأكيدها أو احتوائها على العوامل الكامنة وراء هذه الدرجة ، التى تكون ، عادة ، أكثر دلالة على نجاح التلميذ فى المستقبل .

ومن المهم أن يكون تقرير تقدم التلميذ فى الميادين المتعددة التى يتضمنها برنامج المدرسة، تقريراً بنّاءً لا يتصف بالسلبية . وعندما يذكر التقرير أن طفلا ما غير مهندم فى ملبسه ، بدون أن يذكر أى اقتراحات تهيئ لتعاون المنزل مع المدرسة لمساعدته على تحسين هندامه ، فإن هذا يمنع

فرصة طيبة لخلق التعاون المرغوب بين المنزل والمدرسة .
وكذلك لا تؤدى الملاحظة التالية التى كتبها أحد المعلمين إلى والدى طفل بطىء التعلم إلى حدوث علاقة حسنة بين المنزل والمدرسة ، كما أنها لا تؤدى إلى مساعدة الطفل مساعدة بنّاءة إيجابية .



« عندما يعاقبنى والدى عن تقرير رسوبى هذا سوف أذكره أنه كان مخطئاً دائماً فى تنبؤاته عن استراتيجية الحرب » .

« عزيزى الوالد :

لم يتقدم ابنك فى أى مادة دراسية باستثناء التهجى ، وحتى تقدمه فى التهجى كان بطيئاً جداً » .

المخلص

....

المعلم

وفضلا عن ذلك ، ينبغى أن يراعى المعلم ألا يترك الوالد فى شك حول مدى خطورة قصور التلميذ ، أو مدى فاعلية الاقتراح الذى يقدمه . ومن أجل مراعاة هذه الاعتبارات جميعها ، ينبغى أن يستخدم المعلمون والنظار التقارير استخداماً سليماً .

وهناك مشكلتان أخريان فى هذا الصدد ، ترتبطان إحداهما بالأخرى ارتباطاً وثيقاً ، بحيث إن من الصعب مناقشتهما منفصلتين وهما :

(ا) ما هى أفضل وسائل التقرير ؟ .

(ب) كم عدد المرات التى ينبغى إعلام الآباء فيها بتحصيل أطفالهم ؟ .

وعندما تسأل أحد النظار عن تقاريره إلى الآباء ، يفكر

دائماً فى إطار بطاقات التقارير ، أو فى الخطابات ، أو فى أى نوع آخر من أنواع التقارير التى يرسلها إلى المنزل بصورة منتظمة . ولكن من الواضح أن هذا التفكير يعتبر تفكيراً محدوداً نتج عن الطرق التى تنظر إلى وظائف التقرير نظرة تقليدية . وفى الواقع يعلم الآباء القدر الكبير من المعلومات الخاصة بحالة أطفالهم فى المدرسة ، نتيجة مقابلاتهم مع الناظر ، ومحادثاتهم التليفونية مع ممثلى المدرسة ، وكل هذه الاتصالات تعتبر وسائل مهمة للوقوف على مدى تقدم الطفل ، ولذلك فإن إنكار أهميتها يهوّن من قيمة هذه الاتصالات كوسيلة لتنمية التعاون بين المدرسة والمنزل . ومن ثم فإنه عند تحديد طرق الاتصال بالمنزل من أجل تقرير مدى تقدم الطفل ، ينبغى أن تؤخذ جميع هذه الوسائل فى الاعتبار ، وأن تؤكد أهميتها لما لها من فوائد كبيرة فى تحقيق أهداف المدرسة من عملية التقرير .

وهناك عوامل عدة تحدد وسائل التقرير التى تتبعها المدرسة ، فبعض الأسر لديها تليفونات ، وبعضها يمكن مخاطبته بالبريد فقط ، وبعض الآباء يحضرون اجتماعات مجلس الآباء والمعلمين بانتظام ، وبعضهم قلما يضع قدمه فى المدرسة ، وبعض الآباء أميون ولا يمكنهم قراءة

التقارير ، وبعضهم حاصل على شهادات جامعية . ولذلك فإن تحديد وسيلة واحدة للتقرير إلى الآباء ، حيث تساعدهم جميعاً بطريقة متساوية على تعرف مدى تقدم أطفالهم ، يؤدى عادة إلى إساءة تفسير بعض الآباء لهذه التقارير ، وإهمال البعض الآخر لها ، كما أنه يبين إخفاق المدرسة فى مراعاة الفروق الفردية بين الآباء .

ما عدد المرات التى يرسل فيها التقرير إلى المنزل ؟

من المهم لكل مدرسة أن تبحث عدد المرات التى يرسل فيها التقرير إلى الآباء . . . وهل ينبغى إعلام الوالدين بحالة طفلهم بصفة دورية أم لا ، وإذا كان الأمر كذلك ، فهل هناك أوقات معينة أفضل من غيرها لكى ترسل فيها التقارير ؟ . وما هو طول الفترات التى ينبغى إرسال التقارير عنها .

ومرة ثانية ، ينبغى لنا أن نتذكر الهدف الأساسى لعملية التقرير إلى الآباء ، والذى يتمثل فى إرسال المعلومات التى تؤدى إلى زيادة التعاون الوثيق بين المدرسة والمنزل فى توجيه الطفل بحيث يصل إلى أقصى نمو ممكن .

وتحدد الفروق الفردية بين الآباء عدد المرات التى يرسل فيها التقرير إليهم ؛ إذ لماذا ترسل البطاقة التقليدية للتقرير ست مرات فى السنة إلى والد لا يعرف القراءة ، إذا كنا نبغى التعاون بين المدرسة والمنزل ؟ أو لماذا نرسل التقرير بصفة دورية إلى أم عصبية لكى نخبرها أن طفلها فى حاجة ماسة إلى النظافة أو التوجيه فى إحدى النواحى الشخصية الأخرى ، إذا كان هذا يؤدى إلى عقاب الطفل ، وبالتالى تنمية اتجاهات سيئة نحو المدرسة ؟ ولكى ترعى المدرسة الفروق الفردية بين الآباء وتحقق أهدافها ، ينبغى ألا ترسل التقرير إلى المنزل ، مالم يتوافر لديها الإيمان بأن إرسال هذا التقرير يؤدى إلى زيادة فهم الطفل وحاجاته .

ويتشكك عدد كبير من رجال الإدارة المدرسية فى الطريقة التى تتطلب تنويع صورة التقرير حسب طبيعة الآباء ، ويرغبون عادة فى وجود طريقة واحدة متسقة . ولكن تطبيق طريقة واحدة للتقرير إلى الآباء ، مع اختلاف الفروق الفردية بينهم ، يؤدى إلى إغفال هدف أساسى من أهداف المدرسة الحديثة ؛ إذ أن من المفضل أن يرسل إلى ا بعض الآباء تقرير مكتوب يصف حالة طفلهم أربع مرات فى السنة ، ويرسل التقرير إلى البعض الآخر مرات أكثر

أو أقل حسب طبيعة الآباء ، كما أن من المفضل أن يصل إلى بعض الآباء تقرير مكتوب فى نفس الوقت الذى يفضل فيه إعلام بعضهم بحالة طفله بصورة شفوية . وتحديد أى الآباء يصله التقرير كتابة أو يتم إعلامه بحالة طفله شفوياً ، وأى الآباء يصله التقرير أربع مرات ، وأيهم يصله التقرير مرات أكثر أو أقل ، يعتبر مسألة خاصة بالناظر وأعضاء هيئة التدريس يبحثونه معاً . وفى جميع هذه النظم ينبغى تعريف الآباء بالأسباب الكامنة وراء مرونة نظام التقرير ، مع تأكيد أن المدرسة تعمل متعاونة مع المنزل على مساعدة الطفل ، وذلك إذا كانت المدرسة تهدف أساساً إلى تنمية الطفل ومساعدته . ويترتب على معاملة جميع الآباء بفهم وظرف فى جميع الأوقات ، إزالة قدر كبير من القلق الذى يصاحب عادة التطبيق فى نظم تقرير تقدم التلاميذ ، كما أنه ينبغى استشارة الآباء والتفكير فى إجراء تغييرات ملحوظة فى برامج المدرسة ، مع إعطاء وزن كبير لوجهة نظرهم عند الأخذ بالنظم التى ستتبناها المدرسة .

ويبدو على ضوء المناقشة السابقة ضرورة تحسين النظم المحلية المتبعة فى تقرير تقدم الأطفال إلى الآباء ، وذلك فى حدود الأهداف الخاصة بالمدرسة ، مع توفير المرونة الكافية

فى هذه النظم ، بحيث ترعى الفروق الفردية بين الآباء ، ومن المحتمل أن تكون بعض المدارس قد وضعت فعلا خططاً لتعديل نظم التقرير فيها ، بحيث تحقق الأهداف السابقة . ولذلك كان من المهم أن يفحص أعضاء هيئة التدريس فى هذه المدارس بعض طرق التقدير التى تطورت وتقدمت فى مدارس أخرى .

وهناك أمثلة جيدة لبطاقات التقرير التى تستخدمها عدة مدارس[١] . ويتميز المثال التالى المستخدم فى « مونت كلير » ، (نيورجيرسى) بمزايا كثيرة نتيجة تضمنه عدة وسائل للتقرير فى وقت واحد ، إذ أنه يتضمن خطابا مرسلا إلى الوالدين ، وتوضيحاً للأهداف والمناشط فى المدرسة ، مع وجود مكان يتسع لأن يضع المعلم فيه توصياته ، ويرسل هذا التقرير إلى الآباء أربع مرات فى السنة .

مدارس « مونت كلير » العامة

اسم التلميذ : ....

يرسل هذا التقرير إلى الآباء أربع مرات فى السنة ، وإننا

---

(١) National Education Association, Department of Superintendence and Research Division. New Developments in Pupil Report Cards. Educational Research Service, Circular No. 4, May, 1934.

لنود أن يكون هذا التقرير وسيلة مساعدة على سير تقدم الطفل الذى نهتم به سويًّا .

وترحب المدرسة بدعــوة الآباء إلى زيارة المدرسة لمناقشة أعمال طفلهم مع المعلمين . وتعمل المدرسة بأسرها على تشجيع وتنمية ميول الطفل المرغوبة ، وذلك بالتعاون الوثيق القائم على الفهم بين المنزل والمدرسة .

أ . ل . ثرلكلد

مدير المدارس

الصف : ....

المدرسة : ....

المعــلم : ....

(داخل الغلاف)

الأهداف والمناشط

نعتقد أنه فى مدرستنا ينبغى لنا أن :

١ ـ نتحمل نصيبنا من المسئولية .

٢ ـ نمارس الضبط الذاتى .

٣ ــ نحترم حقوق الآخرين ؛

٤ ــ أن نكون مجاملين مرحين مسرورين ؛

٥ ــ أن نكون على خلق رياضي طيب .

وسواء أكنا نعمل بمفردنا أم في مجموعة فإننا نحاول أن :

١ ــ نفكر بوضوح فيما سنفعله ؛

٢ ــ نبدأ في عملنا على الفور .

٣ ــ نعمل بفهم ؛

٤ ــ ننجز أعمالنا .

٥ ــ لانتلف أى مواد .

ونؤمن أننا نستطيع أن نعمل ونلعب بسعادة إذا كان تكويننا البدنى متيناً ، ولذلك نحاول أن :

١ ــ نحرص على النظافة دائما فى جميع الميادين بجميع الطرق .

٢ ــ نجلس ونقف بجسم معتدل ؛

٣ ــ نلعب وننام فى الأماكن ذات الهواء المتجدد .

وندرس فى مدرستنا :

١ ــ اللغة الإنجليزية والتى تتضمن :

اللغة المقروءة التهجى

اللغة المكتوبة القراءة

الكتابة اليدوية الآداب

٢ ــ الدراسات الاجتماعية والتى تتضمن :

الجغرافيا، التاريخ ، التربية الوطنية ، المشكلات الجارية .

٣ ــ مبادئ العلوم .

٤ ــ الرياضيات والتى تتضمن :

ــ معرفة حقائق الأرقام

ــ المهارة فى العمليات الأساسية

ــ حل المسائل

٥ ــ الموسيقى .

٦ ــ الفنون الجميلة والصناعية .

٧ ــ التربية الصحية والبدنية .

أربع صفحات داخلية وتخصص كل صفحة لتقرير عن ربع السنة الدراسية .

عزيزى (الوالد)

....
....
....
....
....
....
....
....

مرات الغياب　　　　　مرات التأخر

....　　　　　............

أهداف ومناشط مدرستنا مذكورة على الغلاف . وقد أخذنا هذه الأهداف والمناشط فى اعتبارنا عند عمل هذا التقرير .

....

المعلم

تعقيب الوالد :

....
....
....
....
....
....

....

الوالد

وعند عمل نظام للتقرير فى المدرسة ، تجد اللجان التى لا ترغب فى استخدام طريقة التقرير التى تعتمد على كتابة خطابات مرنة إلى الآباء أن الصورة السابقة للتقرير متمشية مع النظرية والتطبيقات التربوية الحديثة .

التقارير التى توضع فى صورة خطابات

تتبع بعض المدارس طريقة تقرير تقدم فيه الطفل إلى الآباء فى صورة خطابات مرنة ، وفى بعض الأحيان تكون هذه الطريقة أكثر مرونة من الطريقة التى اتبعتها مدارس « مونت كلير » (التى سبق ذكرها) . ويعتمد نجاح أى طريقة متحررة للكتابة إلى الآباء على مهارة كاتب التقرير فى وصف حاجات الأطفال بطريقة تضمن تعاون الآباء ومساعدتهم . ومن الواضح أن خطاب التقرير يفشل فى رسالته إذا كان الآباء غير قادرين على القراءة ، وإذا أساءوا تفسير المعانى التى يتضمنها التقرير . ولكن إزاء تصميم رجال الإدارة المدرسية على إرسال تقارير منتظمة ، تعتبر هذه الطريقة ممتازة عن الأنواع التقليدية الشائع استخدامها . . ويبين التقرير التالى مدى تقدم تلميذ فى مرحلة الحضانة (روضة الأطفال) ، وقد أرسل كتقرير ملخص إلى والدى الطفل

عند نهاية العام الدراسى . ويعتبر هذا التقرير توضيحا لخطابات التقرير التى كتبها المعلمون .

مدرسة اودنفيل

التاريخ ....

عزيزى السيد والسيدة (ا)

يسرنا أن نشارككم فى بحث بعض النواحى التى لاحظناها على شخصية طفلكم « تشارلز » وقوته وتقدمه خلال هذا العام الدراسى . وإذا كنتم ترغبون فى مناقشة أى الأمور المذكورة فيما بعد مناقشة أوسع ، فإنه يسرنا أن تتصلوا بنا للاجتماع معكم .

وقد وجدنا أن « تشارلز » طفل متعاون جدا ، سواء مع معلميه أو مع أقرانه . ويبدو عليه أنه يتمتع بشخصية سعيدة وراضية ، وقد كنا نشعر بالمتعة للوجود معه . وقد كان من الصعب ، عند بداية العام الدراسى ، أن يتصادق الفرد معه بسرعة ، ويبدو عليه أنه لا يختلط بسهولة مع سائر الأطفال أو الراشدين . ويميل طفلكم حتى الآن ، فى الألعاب أو فى الملعب ، إلى أن يشاهد الآخرين ، أكثر من أن يشترك فى اللعب بنفسه معهم . وقد كنا نشجعه دائما على الاشتراك

مع طفل آخر أو مجموعة أخرى فى اللعب . وقد كان هذا الوضع ملحوظا فى اللعب بصفة خاصة . وإذا لم نستحثه على اللعب ، فإنه يقف ويشاهد الآخرين وهم يقفزون أو يلعبون بالكرة . ورغم أنه لا يبدو عليه سمات التهيب والنفور ، فإنه يبدو عليه أنه يميل إلى التحفظ حتى يتأكد من أنه مقبول قبل أن يختلط مع الآخرين ، وقد يرجع ذلك إلى تغيبه فترة من الوقت . ومن المحتمل أن حجم المجموعة التى يوجد فيها أكد شعوره بعدم الأمن .

وفى مجموعات المناقشة لا يبين « تشارلز » أيا من هذه الصفات ، فهو يتكلم بيسر ويعبر عن نفسه جيدا ، وتبين مناقشاته معرفة ممتازة وفهما للأشياء التى تتعلق به . وهو يتمتع باهتمامات كثيرة وذاكرة طيبة ، مع اهتمام بالتفاصيل ، مما يؤدى إلى أن المعلومات التى يقدمها إلى مناقشة المجموعة تكون مثيرة للاهتمام .

ويتمثل أحد اهتماماته فى المدرسة فى النواحى الإيقاعية ، وهو يبذل جهداً حقيقيا فى أخذ مجال فيها ، حتى فى تلك الأمور التى كان ينقصه فيها التناسق . وهو فخور بما يقول ، كما أنه يطلب الميادين التى تتطلب ممارسة إيقاعية فى البرنامج اليومى .

وعندما تعمل المجموعة معاً يشارك « تشارلز » فيها ، ولكنه يراقب الآخرين بدرجة دقيقة فى نفس الوقت .

ويبدو « تشارلز » أنه يستمتع بالأدوات الموجودة فى حجرة الدراسة . وهو يحب اللُّعب والأدوات الخشبية خاصة . رغم أنه يمارس الأشياء الأخرى أيضا . ويبدى فى لعبه بالمكعبات تفكيرا جيدا وتخطيطا فى التعبير عن أفكاره . وكثيراً ما يبنى بهذه المكعبات حصونا ، وقد بنى منذ عهد قريب سجنا ، وأظهر فى بنائه تفكيراً دقيقا فى التفاصيل . وهو يلعب أيضا بالأشياء التى يشيدها ، وهذا يستدعى التأمل ؛ لأن اهتمامات عدد كبير من الأطفال تنتهى فقط خلال بناء هذه الألعاب . وقد أنفق « تشالز » وقتا طويلا أمام مائدة الأشغال اليدوية ، ويبدو ان عنده ، فكرة طيبة عن استخدام الخشب ، ولكن الأعمال التى قام بها تبين أنه ما زال فى مرحلة التجريب . وقد تعلم أن يتناول الأدوات والعدد جيدا ، وقلما يختار لعبة تتطلب اللعب مع مجموعة من الأطفال ، وفى بعض الأحيان يقوم برسم بعض الأشياء .

ويعتبر مدى اهتمامات «تشارلز» متسعا بالنسبة لطفل فى سنه . وهو يجلس خلال فترة الوقت الحر مع الأشياء التى اختارها أولا ، وغالبا ما يرفض ترك العمل عندما ينتهى

الوقت المحدد له . وعند الوقت المحدد لرفع الأدوات يأخذ نصيبه فى هذه العملية بسرور ، كما أنه يساعد سائر الأطفال عند ما ينتهى من رفع أدواته . ويبدى قدراً كبيراً من الاستغلال . وهو يرغب فى أن يتبع تفكيره الخاص ، وينقد أفكاره الخاصة ، كما أنه يستطيع أن يتبع التوجيهات . ولا يطلب إلا قدرا ضئيلا جدا من المساعدة ، وهو يبدى أيضا قدراً كبيراً من الضبط الذاتى ، وإذا لم يضايقه أحد من الأطفال فإنه يستمر فى نشاطه بدون صعوبات تواجهه .

وإننا نشعر أن من المهم له أن ينمى ثقته بنفسه ، فهو يخاف من محاولة عمل الأشياء الجديدة ، وتؤدى به المواقف الجديدة إلى اتخاذ موقف التحفظ الذى سبق أن ذكرناه ، ولكنه عند ما يبدأ فى العمل يمتلىء بالحماسة . وقد تؤثر هذه الصفة فى عمله فى الصف الأول فى المدرسة الابتدائية ، وخاصة عند بدء العام الدراسى قبل أن يتكيف للموقف الجديد .

وقد استمتعت بالعمل واللعب مع « تشارلز » هذا العام وكان عضوا نافعا فى مجموعته ، وإننا نتوقع له النجاح فى الصف التالى .

المخلصة

....

معلمة الفصل

وحيث إن هناك بعض المعلمين ليسوا على درجة كبيرة من الكفاية فى كتابة الخطابات ، فقد أعدت بعض المدارس إطارا عاما يحتوى على الميادين والنقاط التى ينبغى أن تؤخذ فى الاعتبار عند كتابة خطابات التقرير . وقد استخدمت القائمة التالية من الاقتراحات لكتابة خطابات التقرير إلى الآباء فى مدارس « سانت مونيكا » ، « كاليفورنيا »(١) .

مدارس مدينة (سانتا مونيكا)

اقتراحات لكتابة خطابات إلى الآباء

أولا : ابدأ الخطاب بأخبار مشجعة .

ثانيا : راع التفاؤل فى كتابة الخطابات .

ثالثا : اطلب تعاون الآباء على حل المشكلات ، إذا وجدت .

رابعا : تكلم عن نمو الطفل الاجتماعى والبدنى والعلمى .

---

(١) توقف استعمال هذا النوع من التقارير لأن المعلمين وجدوا أن من الصعب « أن يصفوا عمل التلميذ بدون أى تنوع فى التعبير وبدون تكرار ممل » .

(أ) النمو الاجتماعى (سمات المواطنة)

١ – السمات المرغوبة :

الانتباه ، الاتجاه نحو المدرسة ، العناية بالممتلكات ، التعاون ، الأمانة ، الجهد ، اللعب النزيه ، النظافة ، الصدق ، الطاعة ، الحزم ، الثقة ، ضبط النفس ، الثقة بالنفس ، التركيز ، المجاملة والاحترام ، حسن التدبير ، الاعتزاز ، العطف ، الحنان ، النظام ، الاهتمام بالأصدقاء ، التميز ، الأدب ، احترام حقوق الآخرين .

٢ – السمات غير المرغوبة :

الأنانية ، الإتلاف ، الكذب ، عدم الأمانة ، الحقد ، البطء فى الاستجابة ، الوقاحة ، اللامبالاة ، عدم الخجل ، النظاظة ، الضوضاء ، العجرفة ، الغش ، السهو ، نقص الثقة بالنفس ، نقص المجاملة ، الإشاعات ، التحذلق ، الكبرياء ، الضجر ، السرقة .

(ب) النمو البدنى (الظروف الصحية) وضع القامة ، الوزن ، الحيوية ، القصـــور البدنى ، النظافة

(الشخصية) ، التناسق الحركى ، العصبية ، السمات الانفعالية .

(ج) النمو العلمى :

١ – الميول :

أ – فى المناشط المدرسية .

ب – فى المناشط خارج المدرسة .

٢ – طرق العمل :

أ – طرق بدء العمل .

ب – بدء التفكير فى العمل .

ج – التخطيط .

د – الحكم على العمل .

ه – الاتساق فى أداء العمل .

٣ – التحصيل :

أ – النمو فى المعرفة والتذوق .

ب – قائمة المواد التى يبدى فيها الطفل تقدما وتلك التى لا يبدى فيها تقدما .

ج – العلاقة بين مستوياته وقدراته .

خامسا : قارن مجهودات الطفل مع مجهوداته السابقة وليس مع مجهودات الآخرين .

سادسا : تكلم عن تحصيل الطفل فى حدود قدرته على أداء العمل المدرسى .

سابعا : تذكر أن من واجباتنا المهنية أن نعلم الأسباب التى تحول دون تقدم الطفل العادى بالنسبة لقدراته (بعض الأسباب المقترحة لنقص تقدمه وتأخره فى الحضور إلى المدرسة ، وغيابه ، ومصاعبه الصحية مثل : السمع أو البصر أو نقص التغذية) .

ثامنا : نصيحة المعلم إلى الوالدين فى الأمور المنتمية إلى الصحة والتى يكون المنزل فيها عاملا حيويا ، مثل : التغذية والراحة والملابس والتمرينات الرياضية .

تاسعا : يرجى أن تتذكر أن كل خطاب يعتبر حالة تشخيصية ، مع توجيه العناية إليه ، مثله مثل أى تشخيص آخر يقوم به الطبيب .

ويتمثل النقد الذى يوجه فى بعض الأحيان إلى خطابات التقرير فى أنها تستهلك وقتاً طويلا ، وأنها تميل إلى أن تكون رتيبة على نسق واحد . ومن المعترف به أيضا أن عدداً كبيرا من المعلمين ليس لديهم مواهب خاصة فى كتابة خطابات من ذلك النوع ، ومن ثم يخفقون فى الحصول على ثقة ومعونة الآباء . وينبغى أن تؤخذ هذه الاعتراضات فى الاعتبار عند مناقشة القيم المدعاة لخطاب التقرير . وقد استطاع عدد كبير من المدارس التغلب على هذه الصعوبات

التي سبق ذكرها ، وهناك عدة عوامل هامة فى هذا الصدد مثل اتجاهات المعلمين ، ومثل الحى الذى تقع فيه المدرسة . وعند ما يكون عدد السكان المولودين فى الخارج كبيراً ، وعندما تكون الأمية متفشية ، فإن طريقة كتابة الخطابات إلى الآباء لن تكون وسيلة ممتازة للتقرير .

قائمة التتبع

يتمثل نوع آخر من التقارير فى قائمة التتبع ، وقد حصل هذا النوع على رضا كثير من المدارس . وتتميز هذه القوائم بوجود قدر من الاتساق بين الفقرات التى تتضمنها ، وطريقة قياس هذه الفقرات ، وتجنب المقارنة بين الأطفال بعضهم بعضا ، واختزال عدد كبير من رموز التقدير . وتعتبر الصورة المقتبسة فيما يلى نموذجا واقعيا للأنواع الحديثة من قوائم التتبع ، وقد اقتبست من نوع يستخدم فى « نتلى » ، « نيوجيرسى » فى المدارس العامة (الصفوف الأول والثانى والثالث) سنة ١٩٤١ / ١٩٤٢ .

ومن الممكن عند استخدام قائمة التتبع تركيز الانتباه على الأغراض الخاصة ببرنامج المدرسة . ويتمثل النقد الأساسى الموجه إليها فى أنها على وتيرة واحدة ، بحيث يتعرض عدد كبير من أهداف المدرسة إلى الحذف ، كما أنها لا تهيئ للمعلمين تأكيد المواهب الخاصة أو حاجات التلاميذ .

نوع من التقارير يستخدم فى « نتلى » ، « نيوجيرسى »

السمات الشخصية المرغوبة

	نوفمبر	ابريل
التعاون : هل يفكر فى الآخرين ؟ هل يسمع بدون مقاطعة ؟		
المسئولية : يجد أعمالا جديرة بالاهتمام يقوم بها يستكمل الأعمال . يعتنى بالأدوات المدرسية . يستخدم المهارات المكتسبة .		

....

....

	يبذل أحسن جهده	يبين تقدماً	ينبغي أن يكون أفضل	يبذل أحسن جهده	يبين تقدماً	ينبغي أن يكون أفضل
التقدم فى المواد المدرسية : ١ – لن يعطى واجبات على المواد الدراسية فى ابريل (فى الصف الأول) . ٢ – درجات المواد الدراسية المختصة . تذكر فقط فى الصف الثانى والثالث .						
القراءة : – يبدى رغبة فى القراءة . – يستخدم مهارات مكتسبة فى زيادة محصوله اللغوى . – يفهم المادة المقررة .						
التربية الصحية والبدنية : – يلعب جيداً مع مجموعته . – يلاحظ العادات الصحية الجيدة .						

توضيح نمو الشخصية

يبين وضع علامة فى الجانب الأيسر، فى سمات الشخصية، أن طفلك خلال الخبرة والممارسة، اكتسب هذه السمة، وأصبحت جزءاً محدداً فى شخصيته.

* * *

خلاصـــة

من الصعب التنبؤ بنظم التقرير فى المستقبل فى المدارس الأمريكية. وهناك بعض الاتجاهات الملحوظة والتى تبين المظاهر العامة لنظم التقرير فى الغد. وهذه الاتجاهات هى:

١ ــ اتجاه نمو التخلى عن البطاقات التقليدية، والأخذ بالخطابات التشخيصية والملاحظات الشخصية.

٢ ــ تأكيد متزايد على تقرير نمو الأطفال الاجتماعى والانفعالى.

٣ ــ اتجاه نحو تقرير تقدم التلميذ فى إطار نموه الفردى، وليس فى إطار معايير المجموعة.

٤ ــ تحول فى التخلى عن استخدام الجمل السلبية فى التقرير ، مثل : (يضيع الوقت) ، إلى استخدام أوصاف بناءة مثل (يحتاج إلى مساعدة فى المذاكرة) .

٥ ــ اتجاه نحو التحول من التقرير الشهرى إلى التقرير كل ثلاثه أشهر ، وفى بعض المدارس مرتين فى السنة أو أقل .

٦ ــ اتجاه نحو تقليل التشابه فى المدارس ، من حيث نظم التقرير ، وتشجيع المدارس على استخدام وسائل خاصة بها فى التقرير وفى اتصالاتها مع الآباء .

وتبين هذه الاتجاهات كلها التقدم فى محاولة تحقيق الأغراض الأساسية للمدرسة العامة ، وتتمشى كلها مع المفاهيم الجديدة للتربية ، وذلك أكثر من الإجراءات التى كانت تطبق قبل ذلك . ويتطلب تعرف أهمية تربية الطفل ككل ، ضرورة القضاء على أية فجوات بين المنزل والمدرسة ، وأن تعمل نظم التقرير بطريقة فعالة فى تنمية التعاون بين الآباء والمدرسة .

وفى الختام :

تعتبر نظم وضع التلاميذ فى الصفوف ، وتجميعهم فى مجموعات دراسية ، وتقديرهم بالدرجات المدرسية ، وتقرير

تقدمهم ، وسائل لغاية واحدة . وتتمثل هذه الغاية فى تحقيق أقصى نمو للطفل . ومن ثم يمكن الحكم على الإجراءات المتبعة فى هذه الميادين الأربعة ، بأنها جيدة أو سيئة ، مرغوبة أو غير مرغوبة ، على ضوء تحقيقها لهذا الهدف المتكامل .

صدر من هذه السلسلة

١ — الطفل البطيء التعلم :

ترجمة : الدكتور مصطفى فهمى

٢ — النشاط التلقائى والتعلم الخلاق :

ترجمة : الدكتور مصطفى فهمى والدكتور نجيب اسكندر

٣ — اجتماعات الآباء والمدرسين :

ترجمة : الدكتور محمد الهادى عفيفى

٤ — دليل معلم الصف فى التربية الرياضية :

ترجمة : عبد الفتاح لطفى

٥ — التقرير إلى الآباء :

ترجمة : الدكتور محمد خليفة بركات

٦ — مساعدة الطفل على تقبل ذاته وتقبل الآخرين :

ترجمة : الدكتور محمد عبد السلام أحمد

٧ — كيف نفهم سلوك الأطفال :

ترجمة : الدكتور رشدى فام منصور

القاهرة
مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر

هـــذا الكتـــاب

بقلم

حسن جلال العروسى

هذا الكتاب هو الثامن من سلسلة « التعليم فى ضوء التجارب » ، التى تعنى كتبها بفهم سلوك الأطفال وتحسين قدراتهم والتعاون بين الآباء والمدرسين والأطفال الموهوبين وبطيئى التعلم وغير ذلك من الموضوعات التى تهم الآباء والمعلمين ، باعتبارهم مسئولين فيما بينهم عن تنشئة الأطفال ، وإعدادهم ليكونوا رجالا نافعين يقومون بالدور الذى ينتظره منهم المجتمع .

ومما هو جدير بالذكر أن القائمين بالترجمة يتوخون الدقة فى اختيار المصطلحات وسلامة الترجمة ، محافظة على الأمانة العلمية فى الترجمة ، فلاشك أن إخراج هذه الكتب على خير وجه ، وفى أكمل صورة ، يعتبر إسهاما فى النهضة الثقافية ، يوفر للمعلمين فى بلادنا من الكتب ما يزيد من خبرتهم ، خدمة لأبنائنا الطلاب وإرساء للأسس التى يقوم عليها مجتمعنا الجديد .

والكتاب الذى بين أيدينا يعالج موضوع النقل فى المدرسة الابتدائية ورسب التلاميذ فيقدم لنا النظرية الحديثة فى العمل المدرسى ، والصورة التى يكون عليها التعاون بين المدرس والإدارة فى دراسة مشكلة توزيع التلاميذ



الثمن ١٦٥ مـ

سنة ١٩٦٥